

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη
Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Σχεδιασμός, δημιουργία και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία
της Γεωγραφίας σε μαθητές Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου»

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΗ/ΡΙΑΣ

Χαρμάνη Ελένη-Πασχαλιά

ΒΟΛΟΣ 2019

1^{ος} Επιβλέπων: Μάγος Κώστας, Αναπληρωτής καθηγητής

2^η Επιβλέπουσα: Τσιλιμένη Τασούλα, Καθηγήτρια

3^η Επιβλέπουσα: Μιχαλοπούλου Κατερίνα, Καθηγήτρια

Βαθμός	
Ολογράφως	

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία» του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Θα ήθελα λοιπόν με τη σειρά μου, να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Κώστα Μάγο για την υπομονή του, την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση του κατά τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Τασούλα Τσιλιμένη και την κυρία Κατερίνα Μιχαλοπούλου για το χρόνο που αφιέρωσαν στη δουλειά μου, και τη συμβολή τους κατά την τελική υποστήριξη της εργασίας μου. Τέλος, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω, τους γονείς μου, για τη στήριξη τους όποτε τη χρειαζόμουν, και τους φίλους μου για την απεριόριστη υπομονή και βοήθεια τους σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών αλλά και σε κάθε προσπάθεια μου.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Εισαγωγή.....	6

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: Θεωρητικό

1. Η Γεωγραφία στη Ζωή μας.....	9
1.1 Ορισμός.....	9
1.2 Διάρθρωση της Γεωγραφίας (Είδη).....	10
1.3 Γενική Γεωγραφία.....	10
1.3.1 Χαρτογραφία.....	10
1.3.2 Ανθρωπογεωγραφία.....	11
2. Η Γεωγραφία στην Εκπαίδευση.....	12
2.1 Η Γεωγραφική Εκπαίδευση σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο.....	13
2.2 Η Γεωγραφική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	16
2.3 Μύηση στη Γεωγραφία στο Νηπιαγωγείο και τις Πρώτες τάξεις του Δημοτικού.....	19
3. Παιδαγωγική και Μάθηση.....	21
3.1 Παιδαγωγικό - Εκπαιδευτικό Υλικό.....	22
3.2 Μάθηση.....	23
4. Παιχνίδι.....	25
4.1 Ορισμός.....	25
4.2 Είδη και Θεωρίες Παιχνιδιού.....	26
4.3 Παιχνίδι και Ανάπτυξη του Παιδιού.....	29
4.4 Παιχνίδι και Μάθηση.....	31
4.5 Τα επιτραπέζια παιχνίδια ως μέσο μάθησης.....	33
5. Βιβλίο.....	35
5.1 Είδη Βιβλίου.....	36
5.2 Βιβλίο Γνώσεων.....	37
5.2.1 Αφηγηματικό Βιβλίο Γνώσεων.....	38
6. Δημιουργικό Προϊόν.....	39
6.1 Διαδραστικότητα.....	40
6.2 Διερευνητική Μάθηση.....	41

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Πρακτικό –Ερευνητικό

7. Σχεδιασμός – Παραγωγή έντυπου εκπαιδευτικού υλικού.....	43
7.1 Σκοπός, στόχοι παραγωγής.....	43
7.2 Διαδικασία Σχεδιασμού – Παραγωγής.....	44
7.3 Παρουσίαση Υλικού.....	47
7.4 Αξιολόγηση Υλικού – Κριτήρια αξιολόγησης.....	50
8. Πιλοτική Εφαρμογή– Ερευνητική Διαδικασία.....	53
8.1 Ερευνητικά ερωτήματα.....	53
8.2 Συμμετέχοντες.....	54
8.3 Μεθοδολογία.....	54
8.4 Διαδικασία.....	55
8.5 Ευρήματα.....	59
9. Συμπεράσματα.....	64
9.1 Περιορισμοί.....	66
9.2 Προτάσεις – Προεκτάσεις.....	66
Βιβλιογραφία.....	68
Παραρτήματα.....	77

Περίληψη

Η Γεωγραφία αποτελεί μία επιστήμη, η οποία εντάσσεται στον τομέα των φυσικών επιστημών και ως αντικείμενο διακρίνεται για τον πολύπλοκο χαρακτήρα του. Η θέση της στην εκπαίδευση διαφοροποιείται σε διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο, ενώ η διδασκαλία της γενικά φαίνεται να περιορίζεται στην επίδειξη ενός εθνικού χαρακτήρα. Η έρευνα πάνω στο συγκεκριμένο θέμα είναι ελλιπής, κυρίως στο χώρο της προσχολικής αγωγής και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, όπου η Γεωγραφία ως γνωστικό αντικείμενο δεν κατέχει σαφή θέση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ένα ερευνητικά πολύτιμο εργαλείο και σημαντικό μέσο μάθησης για τα παιδιά αυτών των ηλικιών αποτελεί το παιχνίδι. Στη παρούσα εργασία, επιχειρείται η παραγωγή ενός έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια σχεδιασμού κι ακολουθώντας μία πλαισιωμένη διαδικασία παραγωγής και αξιολόγησης. Ο τίτλος του υλικού είναι «Ο γύρος της Ευρώπης σε ένα παιχνίδι», και αυτό αποτελείται από ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, το ταμπλό του οποίου είναι ο χάρτης τη Ευρώπης, και ένα πληροφοριακό βιβλίο με αφηγηματικά στοιχεία, το οποίο συνοδεύει το παιχνίδι και παίζει βασικό ρόλο κατά τη διεξαγωγή του.

Ακολουθεί η πιλοτική εφαρμογή του υλικού σε μαθητές του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου, στη τάξη αλλά και στο σπίτι των παιδιών, με σκοπό την αξιολόγηση του υλικού ως προς τα τρία ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, αν πρόκειται δηλαδή για ένα υλικό που προσελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών, αν τελικά είναι κατάλληλο για την ηλικιακή ομάδα για την οποία σχεδιάστηκε εξ αρχής και αν αποτελεί ένα κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο για τη διερεύνηση των γεωγραφικών γνώσεων των συμμετεχόντων και των τυχόν παρανοήσεών τους. Για το σκοπό αυτό, κατά την ερευνητική διαδικασία, χρησιμοποιείται η ποιοτική μέθοδος και συγκεκριμένα η μελέτη περίπτωσης. Οι τεχνικές συλλογής δεδομένων αφορούν τη χρήση προφορικών μη δομημένων ανοιχτών ερωτήσεων, τη παρατήρηση και τη τήρηση ημερολογίου, με τη διαδικασία να αποτελείται από σαφή βήματα. Τα ευρήματα που προκύπτουν αφορούν μία ολιστική οπτική και απαντούν θετικά στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Ωστόσο, η διαδικασία επιδέχεται βελτίωσης, καθώς χαρακτηρίζεται από αρκετούς περιορισμούς, και το θέμα περαιτέρω διερεύνηση, μέσα από την ενδεχόμενη εξελιγμένη μορφή του υλικού.

Abstract

Geography is a science, which is part of the natural sciences sector and is distinguished by its complexity. Its importance in education varies in an international, European and national Level, while its teaching generally seems to be limited to demonstrating a national character. Research on this issue is incomplete, especially in the field of pre-school education and the early years of Elementary School, where Geography as a school subject does not hold a clear position in the curriculum. Play is a valuable research tool and an important teaching method for children of this age. The present thesis is an attempt to create a printed educational tool, based on specific design criteria and following a framed process of production and evaluation. The title of this product is "Around the Europe in a game", consists of a board game, with dashboard representing the European Map, and an informative book with narrative elements, which accompanies the game and plays a key role in its conduct.

The following is the pilot run of this game to pupils of the Pre-school and the Elementary School, at the classroom and the children's home as well, in order to evaluate the new educational tool regarding the three questions of this research, if this material attracts children's interest, if it is appropriate for the age group for which it was conceived from the outset and whether it is an appropriate research tool for investigating the geographic knowledge and any misunderstandings. For this purpose, the qualitative method is used in the research process and in particular the case study. Data collection techniques relate to the use of oral unstructured open questions, the observation and calendar keeping, with the process consisting of clear steps. The resulting findings concern a holistic optics and they respond positively to our research questions. However, the process is amenable to improvement, as it is characterized by several constraints, and the subject of further investigation, through the possible advanced form of the material.

Εισαγωγή

Η γεωγραφία στην εκπαίδευση αφορά τη μελέτη της γης, του φυσικού της περιβάλλοντος, των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων και των κοινωνικών αλλαγών, των αλληλεπιδράσεων και των επιπτώσεών τους, σε τοπικό και διεθνές επίπεδο. Η αποτελεσματική διδασκαλία της συμβάλλει ουσιαστικά στην εκπαίδευση των παιδιών, προωθώντας με το τρόπο αυτό την ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη. Η εξασφάλιση της ποιότητας της γεωγραφικής εκπαίδευσης είναι, κατά συνέπεια, πολύ σημαντική για όλους όσους σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική σε διεθνές επίπεδο. Όσοι διδάσκουν τη γεωγραφία στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην ανώτατη και ανώτερη εκπαίδευση, θεωρείται ότι είναι απαραίτητο να δίνουν έμφαση στα εξής:

- κατανόηση των γεωγραφικών γνώσεων και εμπειριών των μαθητών
- βελτίωση των πρακτικών, με τις οποίες μπορούν να αναπτυχθούν και να παραχθούν υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικά υλικά για τη διδασκαλία της γεωγραφίας
- βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών της Γεωγραφίας, συνδέοντας τις καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας με την εμπειρική έρευνα στην ευρύτερη γεωγραφική εκπαίδευση
- διευκρίνηση των στόχων της γεωγραφικής εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από το πώς σχεδιάζεται και εφαρμόζεται το πρόγραμμα σπουδών της γεωγραφίας σε τοπικό επίπεδο
- βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών, των παιδαγωγικών μεθόδων και των πρακτικών αξιολόγησης, που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία και την εκμάθηση της γεωγραφίας.

Τις περισσότερες φορές η διδασκαλία της Γεωγραφίας στον ελλαδικό χώρο περιορίζεται στην επίδειξη ενός εθνικού χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να μη διδάσκεται σε αρκετές περιπτώσεις η Παγκόσμια Γεωγραφία. Η έρευνα πάνω στο συγκεκριμένο θέμα είναι ελλιπής, γεγονός που καθιστά αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση της σημασίας της διδασκαλίας της Γεωγραφίας, ειδικά στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.

Το παιχνίδι αποτελεί μέσο απόλαυσης και σημαντικό μέσο μάθησης στα παιδιά αυτών των ηλικιών. Στο νηπιαγωγείο, όπου υπάρχει μία ευελιξία ως προς το ωρολόγιο πρόγραμμα και η διδακτέα ύλη δεν είναι προκαθορισμένη, παρέχεται πιο εύκολα η

δυνατότητα στη/ο νηπιαγωγό να σχεδιάσει και να εφαρμόσει δραστηριότητες μέσα από την αξιοποίηση δημιουργικών και ανοιχτών παιδαγωγικών υλικών (εκπαιδευτικά παιχνίδια, λογοτεχνικά βιβλία, αφηγηματικά βιβλία γνώσεων κ.ο.κ.). Στη παρούσα εργασία, επιχειρείται ο σχεδιασμός ενός έντυπου παιδαγωγικού υλικού, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένους παιδαγωγικούς και μαθησιακούς στόχους, με σκοπό να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο ως προς τη μύηση και την εκμάθηση γεωγραφικών όρων στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στη συγκεκριμένη εργασία, λοιπόν, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός έντυπου παιδαγωγικού υλικού για την διδασκαλία της Γεωγραφίας, η οποία ξεφεύγει από τα όρια της χώρας, αλλά περιορίζεται στην ήπειρο της Ευρώπης με δυνατότητα επέκτασης σε παγκόσμια κλίμακα. Το υλικό απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρώτο-σχολικής ηλικίας και η πιλοτική εφαρμογή αποσκοπεί στην αξιολόγηση του υλικού.

Δομή εργασίας

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία διαχωρίζεται στο θεωρητικό και στο ερευνητικό μέρος. Στο πλαίσιο αυτό, στο θεωρητικό μέρος γίνεται η προσπάθεια παρουσίασης αρχικά των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και των ειδών της επιστήμης της Γεωγραφίας, ενώ το ενδιαφέρον εστιάζεται στην ανάλυση της Γενικής Γεωγραφίας και της Γεωγραφίας στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, επιχειρείται η παρουσίαση του τρόπου αξιοποίησης της Γεωγραφίας στον χώρο της εκπαίδευσης σε διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Επιπλέον, παρουσιάζεται η δυνατότητα μύησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού στη Γεωγραφία, μέσω της αξιοποίησης κατάλληλων παιδαγωγικών / εκπαιδευτικών υλικών, και αναλύονται οι έννοιες της παιδαγωγικής και της μάθησης, εστιάζοντας το ενδιαφέρον στον ρόλο του παιδαγωγικού / εκπαιδευτικού υλικού και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μάθησης.

Στην επόμενη ενότητα αναλύεται η λειτουργικότητα του παιχνιδιού, μέσα από την οριοθέτησή του, την παρουσίαση των ειδών και των διάφορων θεωριών γύρω από αυτό, ενώ αξιολογείται και ο ρόλος του στην ανάπτυξη των παιδιών μέσα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Αναδεικνύεται ο ρόλος του παιχνιδιού, και συγκεκριμένα του επιτραπέζιου παιχνιδιού, στην ενίσχυση της μάθησης των παιδιών αυτής της ηλικίας. Στη συνέχεια, ακολουθεί η περιγραφή της σημασίας του βιβλίου στην εκπαιδευτική διαδικασία,

εστιάζοντας το ενδιαφέρον στο εικονογραφημένο αφηγηματικό βιβλίο γνώσεων και στην ανάλυση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του.

Στο θεωρητικό μέρος, τέλος, δίνεται έμφαση στον σχεδιασμό του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού ως προς την δημιουργικότητα του και το ρόλο του στα πλαίσια της διερευνητικής μάθησης.

Στο δεύτερο μέρος αυτής της εργασίας παρουσιάζεται το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό «Ο γύρος της Ευρώπης σε ένα παιχνίδι», και η πιλοτική εφαρμογή του σε μαθητές Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου. Πρώτα γίνεται η περιγραφή της διαδικασίας παραγωγής του υλικού και η παρουσίασή του. Στη συνέχεια, όσον αφορά το ερευνητικό κομμάτι, περιγράφεται το δείγμα και η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, η διαδικασία, αλλά και τα ευρήματα που προέκυψαν από τη πιλοτική εφαρμογή. Πρόκειται για ένα υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε στη τάξη, στα πλαίσια οργανωμένων δραστηριοτήτων, είτε στο σπίτι με τη βοήθεια και τη καθοδήγηση των ενηλίκων (εκπαιδευτικών ή/και γονέων) αρχικά, αλλά στη πορεία και στα πλαίσια αποκλειστικά του ελεύθερου παιχνιδιού του/των παιδιού/ών.

Τέλος, παρατίθενται τα συμπεράσματα ως προς τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, προκειμένου να κατανοηθεί η λειτουργικότητα του υλικού, ενώ πραγματοποιείται και συζήτηση γύρω από τους περιορισμούς και τις δυνατότητες για μελλοντική έρευνα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

1. Η Γεωγραφία στη Ζωή μας

1.1 Ορισμός

Η Γεωγραφία αποτελεί μία επιστήμη, η οποία εντάσσεται στον τομέα των φυσικών επιστημών και κατά συνέπεια, η σύνδεσή της μπορεί να γίνει με την εργασία στη φύση, το πείραμα, την παρατήρηση, αλλά παράλληλα και την έρευνα για την περιγραφή, τη μελέτη, την ανάλυση, την ερμηνεία και την αξιολόγηση των διαφόρων φαινομένων. Η επιστήμη της Γεωγραφίας έχει παρουσιαστεί από την αρχαία εποχή, ενώ το αντικείμενο της διακρίνεται για τον πολύπλοκο χαρακτήρα του, καθώς συνδέεται όχι μόνο με όλα τα φαινόμενα, αλλά και με τις μορφές και παράλληλα τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα τους και είναι εμφανείς στην επιφάνεια της Γης. Ειδικότερα, με βάση το National Geography Standards η Γεωγραφία είναι «η μελέτη των ανθρώπων, του χώρου, των περιβαλλόντων και των σχέσεων μεταξύ τους» (Hardwich & Holtgrieve, 1996). Υπάρχουν και άλλοι, όμως, ορισμοί, που αφορούν την επιστήμη της Γεωγραφίας, οι οποίοι εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη δυνατότητα αυτής της επιστήμης να:

- μελετήσει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ ατμόσφαιρας, βιόσφαιρας, υδρόσφαιρας, λιθόσφαιρας και του ίδιου του ανθρώπου
- περιγράψει και παράλληλα να ερμηνεύσει τις ιδιαιτερότητες και τις χωρικές διαφοροποιήσεις, που εντοπίζονται στην επιφάνεια της Γης
- μελετήσει τις περιοχές και τις χώρες της Γης ως προς την οικολογία, τη γένεση και τη μορφολογία
- περιγράψει και να ερμηνεύσει την κοινωνία ως προς τον γεωγραφικό χώρο ανάπτυξης της

Από τη γέννηση της Γεωγραφίας ως επιστήμη είναι εμφανή η σύνδεσή της με τις εξερευνήσεις, τις χαρτογραφήσεις και τις περιηγήσεις. Η φυσική περιέργεια του ανθρώπου για τον μέχρι τότε άγνωστο κόσμο, η επιθυμία περιγραφής και απεικόνισής του, ήταν οι κύριοι λόγοι που τον οδήγησαν στην υλοποίηση των εξερευνήσεων του. Έπονται οικονομικοί και πολιτικοί λόγοι, όπως η ανάπτυξη του εμπορίου και η εκμετάλλευση πρώτων υλών, που με τη σειρά τους οδήγησαν και σε κατακτήσεις. Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στην καθιέρωση στα μέσα του 18^{ου} αιώνα της περιγραφικής γεωγραφίας, η οποία αξιοποίησε

τις πρακτικές της γενίκευσης και της ποιοτικής περιγραφής των διαφόρων περιοχών (Δελλαδέτσιμας & Κανάρογλου, 2001). Στα μέσα του 19^{ου} αιώνα προωθείται η αναγνώριση της Γεωγραφίας ως μίας σύγχρονης επιστήμης, η οποία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην παγκόσμια και περιφερειακή κατανομή των διαφόρων φαινομένων, με σημαντικότερα θέματα το ανάγλυφο, τη βλάστηση και τον πληθυσμό.

Η επιστήμη της Γεωγραφίας διέπεται από συγκεκριμένους νόμους και κανόνες, προκειμένου να διασφαλίσει την εξέλιξή της ως επιστήμη. Ανάλογα την υιοθέτηση της επιστημονικής μεθόδου και τους νόμους που ακολουθούνται, η επιστήμη της Γεωγραφίας διαίρεται και αναλύεται – αναπτύσσεται μέσα από διαφορετικά είδη (Taylor, 1985). Ακολουθούν οι διαφορετικοί τρόποι διαχωρισμού της.

1.2 Είδη Γεωγραφίας

Αρχικά, η Γεωγραφία διαχωρίζεται σε Γενική και Ειδική, ενώ παράλληλα η Γενική διαχωρίζεται σε επιμέρους κλάδους. Ειδικότερα, η Ειδική Γεωγραφία μελετά την επιφάνεια της γης, σε συνδυασμό με όλα τα φαινόμενα, που παρατηρούνται σε αυτή. Η Γενική Γεωγραφία, αντίθετα, έχει ως στόχο της να μελετήσει μεμονωμένα φαινόμενα της Γεώσφαιρας (Βαβλιάκης, χ.χ), και έτσι χωρίζεται σε Μαθηματική, Φυσική και Ανθρωπογεωγραφία. Οι τρεις αυτοί κλάδοι διαχωρίζονται με τη σειρά τους σε άλλους επιμέρους κλάδους. Στη συγκεκριμένη εργασία το ενδιαφέρον εστιάζεται στην Χαρτογραφία, που ανήκει στην Μαθηματική Γεωγραφία, και στους επιμέρους κλάδους της Ανθρωπογεωγραφίας, κυρίως στην Ιστορική, Πολιτική και Κοινωνική Γεωγραφία.

1.3 Γενική Γεωγραφία

Όπως ήδη επισημάνθηκε, η Γενική Γεωγραφία εστιάζει το ενδιαφέρον της στη μελέτη μεμονωμένων φαινομένων και διακρίνεται σε τρεις βασικούς κλάδους, τη Μαθηματική Γεωγραφία, τη Φυσική και την Ανθρωπογεωγραφία. Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Χαρτογραφίας και της Ανθρωπογεωγραφίας, καθώς οι δύο αυτοί κλάδοι αποτελούν και τα αντικείμενα ενδιαφέροντος για την παρούσα ερευνητική εργασία.

1.3.1 Χαρτογραφία

Ο άνθρωπος διακρίνεται για την έμφυτη και φυσική του τάση να προχωρεί στη χαρτογράφηση της περιοχής του και παράλληλα στη χάραξη, την προβολή και τον σχεδιασμό αυτής σε οποιοδήποτε υλικό, με απώτερο στόχο την αποτύπωσή της. Στο πλαίσιο αυτό, η Χαρτογραφία είναι «ο επιστημονικός κλάδος της γεωγραφίας που περιλαμβάνει ένα σύνολο προσδιορισμένων μελετών, τεχνικών ακόμη και καλλιτεχνικών εργασιών, που αφορούν απεικονίσεις επάνω σε επίπεδη ή σφαιρική επιφάνεια, σε σμίκρυνση, ενός τμήματος ή όλης της γήινης επιφάνειας για την σύνταξη και έκδοση χαρτών» (Μιχαηλίδου και Ρόκος, 2004).

1.3.2 Ανθρωπογεωγραφία (Κοινωνική Γεωγραφία)

Η Ανθρωπογεωγραφία δίνει έμφαση στη διερεύνηση των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στους ανθρώπους και στη Γη, στις ανθρώπινες δραστηριότητες και τον χώρο. Η προσέγγιση του χώρου γίνεται με πολυδιάστατο τρόπο, ενώ το ενδιαφέρον εστιάζεται στον ρόλο του ως προς την ανάδειξη σημαντικών κοινωνικών θεμάτων. Με την ανθρωπογεωγραφία εφαρμόζονται εξειδικευμένες μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης, ενώ αξιοποιούνται διάφορες πληροφορίες και από άλλους επιστημονικούς κλάδους. Κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων ετών, έχουν σημειωθεί οι παρακάτω μεταβολές σε ερευνητικό πεδίο:

- ανάδειξη και συνεργασία νέων κλάδων, οι οποίοι είναι κοινοί με άλλες επιστήμες
- μελέτες που αφορούν την κατανόηση του χώρου δραστηριοποίησης του ανθρώπου, με ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους
- μελέτες της ανθρώπινης συμπεριφοράς ως προς το περιβάλλον, με ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους

Σε σχολικό επίπεδο, όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύεται το μάθημα της Γεωγραφίας τόσο κατά την Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, θα πρέπει να επισημανθεί πως δεν ταυτίζεται με την επιστήμη της Γεωγραφίας ως προς το περιεχόμενο, αλλά στοχεύει κυρίως στην εξοικείωση των μαθητών με τις αντίστοιχες τεχνικές και επιστημονικές μεθόδους των φυσικών επιστημών. Στο πλαίσιο, βέβαια, της συμβατικής τάξης μέσα από παραδοσιακές μεθόδους και τη χρήση περιορισμένων ως προς τον αριθμό και τις δυνατότητες εποπτικών μέσων, κάτι τέτοιο δεν είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να κατανοήσουμε ποια είναι και θα πρέπει να είναι η θέση της Γεωγραφίας στην εκπαίδευση παγκοσμίως, τι προσφέρει και τι δύναται ακόμη περισσότερο να προσφέρει η στοιχειώδης και σφαιρική γνώση της σε συνδυασμό με την ορθή αξιολόγηση αυτής, και φυσικά, ποια είναι η πολύτιμη σημασία της

γεωγραφικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης για τον άνθρωπο, το περιβάλλον του και το σύνολο της κοινωνίας, γενικότερα.

2. Η Γεωγραφία στην Εκπαίδευση

Πριν από την παρουσίαση της Γεωγραφικής Εκπαίδευσης, είναι σημαντικό να επισημανθεί ο ρόλος και η σημασία της Διδακτικής γενικότερα. Ο όρος Διδακτική περιλαμβάνει την ενασχόληση με την ευρύτερη εκπαιδευτική διαδικασία, τον τρόπο υλοποίησης της διδασκαλίας, τις πρακτικές και τις κινήσεις των εκπαιδευτικών, τις μορφές και τον τρόπο οργάνωσής της, εντός και εκτός του σχολείου. Επίσης, η Διδακτική αποτελεί έναν επιστημονικό κλάδο που αγκαλιάζει όλα τα γνωστικά αντικείμενα, που καλούνται να προσεγγίσουν οι εμπλεκόμενοι στη σχολική πραγματικότητα (Χατζηδήμου, 2012).

Ειδικότερα, η Διδακτική της Γεωγραφίας διευκολύνει τη σύνδεση ανάμεσα στις διάφορες επιστήμες. Ωστόσο, δημιουργούνται προβλήματα ως προς την αποσαφήνιση του συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου, γι' αυτό προσεγγίζεται και ως ο επιστημονικός κλάδος που «ασχολείται με το σύνολο των παραγόντων που σχετίζονται, αφορούν και διαμορφώνουν τη θεσμοθετημένη διδασκαλία των γεωγραφικών δεδομένων» (Κατσίκης, 1999).

Η θεσμοθετημένη διδασκαλία του αντικειμένου της Γεωγραφίας, θέτει ερωτήματα και προβληματισμούς που καλούνται να λυθούν μέσα από τη θεωρία διδασκαλίας και μάθησης του συγκεκριμένου αντικειμένου, με έναν πιο συστηματικό τρόπο (Κατσίκης, 2001). Για το λόγο αυτό σε αρκετές περιπτώσεις επιλέγεται η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, καθώς προωθεί τα εξής (Παλάζη, 2014) :

- Επαφή των μαθητών με τα διάφορα φαινόμενα, μέσα από πραγματικές συνθήκες
- Βιωματική μάθηση
- Ανακαλυπτική μάθηση
- Πείραμα
- Θεωρίες εποικοδομισμού
- Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Στο σημείο αυτό, αξίζει να επισημανθεί και ο ενεργός ρόλος που διαδραματίζει η διδασκαλία της Γεωγραφίας, μεταξύ άλλων, σε κοινωνικό επίπεδο, καθώς μέσω της

πολυδιάστατης φύσης του περιεχομένου της προάγει την ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης και ενσωματώνει φραγμούς στα στερεότυπα και τις κοινωνικές, οικονομικές, γεωγραφικές και φυλετικές ανισότητες που κατακλύζουν τη σημερινή κοινωνία. Οι ανισότητες αυτές, κατ' επέκταση, διαμέσου της χαμηλής ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης, και των μειωμένων παροχών και ευκαιριών που αποδίδονται μέσω της πολιτικής της προσχολικής αγωγής, καταλήγουν να εισάγονται από μικρή ηλικία στους μαθητές, να ενστερνίζονται καθ' όλη την πορεία του ανθρώπου και τελικά να διαιωνίζονται (Wright, 2011).

Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, μπορούμε να λάβουμε μια πρώτη εικόνα αφενός για τη μεγάλη σημασία της γεωγραφικής εκπαίδευσης στον άνθρωπο και αφετέρου, για την υψηλή σημαντικότητα της διδασκαλίας της Γεωγραφίας, από τη προσχολική κι όλης ηλικία. Στις επόμενες ενότητες, αναλύονται πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν συγκεκριμένα κατά την προσχολική αγωγή για την διδασκαλία της Γεωγραφίας (πέρα από την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών) προκειμένου να γίνει κατανοητή και η λειτουργικότητά τους.

2.1 Η Γεωγραφική Εκπαίδευση σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο

Στις περισσότερες χώρες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το διδακτικό αντικείμενο της Γεωγραφίας ενσωματώνεται σε έναν ευρύτερο γνωστικό τομέα, χωρίς όμως να θεωρείται καθιερωμένο. Ένας από τους βασικότερους στόχους των περισσότερων Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι η καλλιέργεια της γεωγραφικής – περιβαλλοντικής συνείδησης, ενώ σημαντική θεωρείται και η προβολή θεμάτων αναπτυξιακής πολιτικής σε διεθνές επίπεδο (Κατσίκης, 2004). Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στην Αγγλία, όπου προωθήθηκε η εισαγωγή της Γεωγραφίας στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως αυτόνομος κλάδος (Kent et al., 1996). Ωστόσο, στα περισσότερα κράτη, οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης βαθμίδας δεν έχουν παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα Διδακτικής της Γεωγραφίας. Κατά συνέπεια, στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα φαίνεται να κυριαρχεί, ως προς τη διδασκαλία της Γεωγραφίας, η δασκαλοκεντρική διδακτική πρακτική, η οποία δεν επιτρέπει την καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων συναφών με το περιεχόμενο και το χαρακτήρα του μαθήματος, παρά περιορίζεται στην απλή μετάδοση και απόκτηση βασικών γεωγραφικών γνώσεων από μέρους των μαθητών (Κατσίκης, 2001).

Στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο κλάδος της Γεωγραφίας στις περισσότερες χώρες λειτουργεί αυτόνομος ή σε κάποιες περιπτώσεις ενσωματωμένος σε

ευρύτερες γνωστικές ενότητες. Σε ορισμένες χώρες (Νέα Ζηλανδία, Λιθουανία, Δανία) απουσιάζει από τα αναλυτικά προγράμματα κάποιων τάξεων, αλλά ουσιαστικά αποτελεί υποχρεωτικό μάθημα. Στις ΗΠΑ, τη Ν. Αφρική, το Καναδά και την Αυστραλία προσφέρεται ως επιλεγόμενο μάθημα, αναδεικνύοντας έτσι έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης του συγκεκριμένου μαθήματος. Στο Λύκειο, στις περισσότερες χώρες η Γεωγραφία αποτελεί ένα επιλεγόμενο και ανεξάρτητο μάθημα, ενώ τις πιο πολλές φορές το επιλέγουν μαθητές λιγότεροι του 50%. Το μάθημα αυτό απουσιάζει από την επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς δεν αποτελεί σχολικό αντικείμενο, ενώ υπάρχουν περιπτώσεις που κατέχει ανασφαλή και παράλληλα ασαφή θέση ανάμεσα στα επαγγελματικά μαθήματα εξειδίκευσης (Graves, 2001).

Επίσης, ως προς το περιεχόμενο της Γεωγραφικής εκπαίδευσης, περιορισμένη θεωρείται η περιβαλλοντική διάσταση, παρόλο που η επιδίωξη απόκτησης γεωγραφικής-περιβαλλοντικής συνείδησης από τους μαθητές αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Είναι σαφές ότι στις περισσότερες χώρες το ενδιαφέρον εστιάζεται στην παροχή-απόκτηση από τους μαθητές, κυρίως, βασικών γεωγραφικών γνώσεων, ενώ περιορισμένα είναι τα θέματα, που αναδεικνύουν και καλλιεργούν συναφείς δεξιότητες με τον χαρακτήρα και το περιεχόμενο του μαθήματος της Γεωγραφίας (Bailey & Fox, 1996).

Σε γενικές γραμμές, επειδή η έναρξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης διαφέρει ως προς την ηλικία, είναι δύσκολη η σύγκριση του τρόπου διδασκαλίας της Γεωγραφίας σε διεθνές επίπεδο. Για το λόγο αυτό, τα δεδομένα που παρουσιάζονται αφορούν σε κάποιες περιπτώσεις την ηλικία, ενώ σε κάποιες άλλες το επίπεδο ή τον βαθμό εκπαίδευσης. Για να κατανοηθεί η θέση και ο ρόλος της γεωγραφίας, είναι σημαντικό να επισημανθεί η θέση της στο πρόγραμμα σπουδών. Σε σχετική έρευνα, που συγκρίνονται τα Αναλυτικά Προγράμματα έντεκα ευρωπαϊκών χωρών, παρουσιάζεται ότι η γεωγραφία έχει ιδιαίτερη σημασία στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Η Κροατία την έχει καθιερώσει ως υποχρεωτικό και ανεξάρτητο μάθημα σε διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Σε οκτώ χώρες, η γεωγραφία εντάσσεται τόσο στις φυσικές επιστήμες όσο και στους κοινωνικούς τομείς. Στη Σουηδία και τη Γερμανία εντάσσεται μόνο στον κοινωνικό τομέα, στη Φινλανδία μόνο στον τομέα των φυσικών επιστημών, ενώ από χώρα σε χώρα διαφέρουν και ως προς τη διάρκεια της διδασκαλίας (Curic et al, 2007).

Ειδικότερα, όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στη Γερμανία και τη Νορβηγία μια περίοδος διδασκαλίας είναι 45λεπτά, ενώ στην Ιρλανδία είναι 30 λεπτά. Στο πλαίσιο της μετα-πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης - κύκλος *Junior*, μία περίοδος διδασκαλίας είναι μεταξύ 35 και 45 λεπτών, ενώ στη Σουηδία είναι 60 λεπτά. Στην έρευνα αυτή επισημαίνεται, ακόμα, ότι η επιλογή των μεθόδων, των υλικών και της οργάνωσης της διδασκαλίας του μαθήματος της Γεωγραφίας αποτελούν ευθύνη των εκπαιδευτικών, κυρίως στη Σουηδία και τη Σλοβενία. Γενικές συστάσεις για τον τρόπο διδασκαλίας της Γεωγραφίας έχουν γίνει στη Φινλανδία, τη Νορβηγία, την Ιρλανδία και την Αυστρία, ενώ οι μεθοδολογικές κατευθυντήριες γραμμές δεν επισημαίνονται ιδιαίτερα στη Σκωτία. Στην Αγγλία και Ολλανδία, καθορίζονται από κάθε σχολείο, ενώ στη Γερμανία ο τρόπος διαμόρφωσης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της Γεωγραφίας γίνεται σε επίπεδο ομοσπονδιακού κράτους (Cresswell, 2013).

Όσον αφορά τα Αναλυτικά Προγράμματα, το ενδιαφέρον εστιάζεται στο ρόλο και τη σημασία ύπαρξης της γεωγραφίας στη βασική εκπαίδευση, στην εκμάθηση του χώρου διαβίωσης, καθώς και στους τρόπους ανάπτυξης εκπαιδευτικών ιδεών, που θα επιτρέψουν στους μαθητές να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην κοινότητα. Στα περισσότερα προγράμματα σπουδών ομαδοποιούνται οι στόχοι της γεωγραφικής διδασκαλίας ως προς την απόκτηση γνώσης, την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών αξιών. Όλες οι χώρες επισημαίνουν, επίσης, τους παρακάτω στόχους στα προγράμματα σπουδών τους (Curic et al, 2007):

- ικανότητα κατανόησης και ερμηνείας γεωγραφικών διαδικασιών σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο
- απόκτηση γνώσεων σχετικά με το φυσικό περιβάλλον και παράλληλα τα κοινωνικά γεωγραφικά χαρακτηριστικά των χωρών τους
- απόκτηση γνώσεων, ως προς τα φυσικά και κοινωνικά γεωγραφικά φαινόμενα και τις σχετικές διαδικασίες σε διεθνές επίπεδο
- κατανόηση της αλληλεξάρτησής τους
- κατανόηση του τρόπου επιρροής των διεθνών διαδικασιών

Στα πλαίσια της διδασκαλίας της Γεωγραφίας, σημαντική θεωρείται κι η συνειδητοποίηση της σημασίας της προστασίας του περιβάλλοντος, η γνώση για την ορθολογική χρήση των διάφορων πηγών ενέργειας, η σημασία της αειφόρου ανάπτυξης και της συνεργασίας για την προστασία του περιβάλλοντος στον κόσμο, η ευαισθητοποίηση

σχετικά με τους κινδύνους της ακατάλληλης χρήσης της τεχνολογίας για το περιβάλλον και τις περιβαλλοντικές πιθανές συνέπειες αυτών των ενεργειών. Παράλληλα, τα Αναλυτικά Προγράμματα όλων των ευρωπαϊκών χωρών, δίνουν έμφαση στις εκπαιδευτικές αξίες που αφορούν τη σημασία των εθνικών μειονοτήτων στη σύγχρονη κοινωνία, αποδεχόμενοι την ποικιλομορφία μεταξύ των εθνών και των πολιτισμών, απορρίπτοντας τις προκαταλήψεις και προωθώντας την ανάπτυξη της πολυπολιτισμικότητας. Εκτός από αυτούς τους εκπαιδευτικούς στόχους, στις Σκανδιναβικές χώρες και στην Ιρλανδία δίνεται έμφαση στην προσπάθεια τόνωσης της διάθεσης των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά στη ζωή των τοπικών τους κοινωνιών, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό ενεργούς πολίτες (Bliss, 2008).

Τέλος, στα περισσότερα Αναλυτικά Προγράμματα αναδεικνύεται η ανάγκη σύνδεσης των νέων γεωγραφικών γνώσεων με άλλα μαθήματα προκειμένου να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα ολιστικής γνώσης και κατανόησης, μέσα από τη χρήση διάφορων διδακτικών μεθόδων. Σίγουρα, είναι σαφές, σε όλα τα Αναλυτικά Προγράμματα, η προσπάθεια ενίσχυσης των γνώσεων των μαθητών για την παγκόσμια γεωγραφία, αναδεικνύοντας έτσι πως η διδασκαλία της Γεωγραφίας δεν πρέπει να περιορίζεται στα στενά εθνικά και τοπικά όρια (Curic et al, 2007).

2.2 Η Γεωγραφική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Ο τρόπος προσέγγισης της Γεωγραφίας στην Ελλάδα φαίνεται να είναι ιδιαίτερα διαφοροποιημένος, ενώ ταυτόχρονα, η διδασκαλία της θεωρείται αρκετά περιορισμένη στην προσχολική εκπαίδευση και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Ειδικότερα, γεωγραφικά στοιχεία συμπεριλαμβάνονται στο σχολικό αντικείμενο των τεσσάρων πρώτων τάξεων του Δημοτικού, ενώ με αυτόνομο χαρακτήρα, η Γεωγραφία διδάσκεται στην Ε' και ΣΤ' τάξη. Επιπλέον, η τάση προβολής της εθνικής και τοπικής ταυτότητας καθορίζει τα αναλυτικά προγράμματα της γεωγραφίας, με αποτέλεσμα οι γνώσεις και η συνειδητοποίηση του παγκόσμιου χαρακτήρα των οικο-γεωγραφικών και γεωγραφικών θεμάτων να θεωρούνται περιορισμένες. Συνεπώς, η γεωγραφική εκπαίδευση στην Ελλάδα καθίσταται περιορισμένη εξαιτίας του αναχρονιστικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος (σε αρκετές περιπτώσεις), της έλλειψης διδακτικών μέσων, του μειωμένου χρόνου διδασκαλίας και του γεγονότος πως η Γεωγραφία αποτελεί ένα δευτερεύον μάθημα.

Όπως ήδη επισημάνθηκε, η Γεωγραφία στην προσχολική εκπαίδευση και στις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού δεν αποτελεί αυτόνομο μάθημα. Αντιθέτως, η διδασκαλία της εντάσσεται στη Μελέτη Περιβάλλοντος, ενώ τον αυτοτελή της χαρακτήρα τον αποκτά στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Στην Ε' Τάξη του Δημοτικού, το σχολικό αντικείμενο της Γεωγραφίας αφορά το φυσικό περιβάλλον, ενώ σημαντικές μπορούν να θεωρηθούν και οι αναφορές σε ανθρωπογεωγραφικά θέματα. Στη ΣΤ' Δημοτικού, προσεγγίζονται θέματα που αφορούν τις Ηπείρους και κυρίως την Ευρώπη. Ως εκ τούτου, οι σημαντικότεροι διδακτικοί στόχοι στο μάθημα της Γεωγραφίας στο Δημοτικό είναι οι εξής (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γεωγραφίας, 2003):

- Κατάκτηση κοινωνικών, πρακτικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων
- Εφαρμογή διάφορων μεθόδων για τη διερεύνηση γεωγραφικών θεμάτων
- Χρήση συμβολικών, ποσοτικών και λεκτικών μορφών δεδομένων
- Υιοθέτηση των απαιτούμενων συμπεριφορών και στάσεων, για την ομαλή και δημιουργική ένταξη στο πολιτισμικό, κοινωνικό και φυσικό τους περιβάλλον
- Ενίσχυση της ευαισθητοποίησης για τα μεγάλα σύγχρονα προβλήματα
- Αναγνώριση και κατανόηση του ρόλου της ορθολογικής διαχείρισης περιβάλλοντος
- Μελέτη των αλληλεπιδράσεων, που αναπτύσσονται ανάμεσα στους ανθρώπους και το φυσικό περιβάλλον
- Ενίσχυση της γνωριμίας με το φυσικό περιβάλλον και παρατήρηση της γεωγραφικής κατανομής, τόσο των ανθρώπων όσο και των διαφόρων δραστηριοτήτων τους

Στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και σύμφωνα με τον υφιστάμενο τρόπο προσέγγισης που ακολουθεί η γεωγραφική εκπαίδευση στα ελληνικά σχολεία, γίνεται, πλέον, σαφής η αναγκαιότητα τροποποίησης και βελτιστοποίησης της διδακτικής οδού, με τη χρήση διαβαθμισμένων διδακτικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης (Klonari et al., 2011. Klonari et al., 2014). Στην ανάγκη αυτή καλείται να ανταποκριθεί η εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών της Γεωγραφίας, που έχουν ως κύριο στόχο την παροχή εξειδικευμένων πληροφοριών και βασικών γνώσεων για την κατανόηση της δομής του γεωγραφικού χώρου, συμβάλλοντας κατ' αυτόν τον τρόπο στην ανάπτυξη της χωρικής

σκέψης των μαθητών και στην καλλιέργεια χωρικών ικανοτήτων, ως προς την επεξεργασία και την καταγραφή πληροφοριών με γεωγραφικό περιεχόμενο. Επιπλέον, παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για την ορθολογικότερη ερμηνεία της συνύπαρξης του ανθρώπου με το περιβάλλον του, αλλά και των αλληλεξαρτήσεών τους με κοινωνικούς και γεωφυσικούς παράγοντες (Klonari et al., 2011).

Στο σημείο αυτό, θα ήταν σκόπιμο να επισημανθούν τα ευρήματα μιας πρόσφατης έρευνας για την αξιολόγηση των γνώσεων, των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αναφορικά με την τροποποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και την εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών (Ν.Π.Σ), που προάγουν τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία της Γεωγραφίας (Κλωνάρη και Κουταλέλη, 2016). Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της σχετικής έρευνας, αποδεικνύουν αφενός την καθοριστικής σημασίας συμβολή των Ν.Π.Σ στην προώθηση και βελτίωση της γεωγραφικής εκπαίδευσης, σε συνδυασμό πάντα με την αξιοποίηση των κατάλληλων εποπτικών μέσων και υλικών, και αφετέρου, την αξιοσημείωτα ελλιπή επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε αυτήν την διαφοροποιημένη διδασκαλία και την αδυναμία εφαρμογής της στην τάξη. Βάσει των παραπάνω ερευνητικών δεδομένων, λοιπόν, κρίνεται αναγκαία η διαπίστωση ότι στα πλαίσια των Ν.Π.Σ. της Γεωγραφίας είναι απαραίτητη η αξιοποίηση των κατάλληλων εργαλείων και η εύρεση καινοτόμων προσεγγίσεων της γνώσης, προκειμένου η διδακτική μεθοδολογία να ξεφύγει από τον παραδοσιακό τρόπο, να εκσυγχρονιστεί και να καρποφορήσει (Αποστολοπούλου και Κλωνάρη, 2013. Κλωνάρη κ.ά., 2013. Γιώτη και Κατσίκης, 2007).

Επαγωγικά, είναι, πλέον, σαφές το γεγονός ότι πρέπει να ληφθούν αποτελεσματικά μέτρα στον τομέα της γεωγραφικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, προκειμένου να αποφευχθεί η δημιουργία γεωγραφικού αναλφαβητισμού και να προωθηθεί η ανάπτυξη της γνώσης. Για τον λόγο αυτό, καθίσταται αναγκαία η συνειδητοποίηση της σημαντικότητας της ορθής διδασκαλίας της Γεωγραφίας κυρίως στην προσχολική εκπαίδευση και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, καθώς, επίσης, και η υιοθέτηση διδακτικών προσεγγίσεων που θα βασίζονται και θα προωθούν την βιωματική, συνεργατική και ανακαλυπτική μάθηση. Για τον ίδιο λόγο θεωρείται, επίσης, απαραίτητη η διδασκαλία της Γεωγραφίας, πέρα από την προσχολική Αγωγή, και σε όλες τις τάξεις της Α/βάθμιας και της Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, όπως ακριβώς συμβαίνει στην Αγγλία και στις ΗΠΑ (Geography Education Standards Project, 1994).

2.3 Μύηση στη Γεωγραφία στο Νηπιαγωγείο και τις Πρώτες τάξεις του Δημοτικού

Στο Νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, η διδασκαλία της Γεωγραφίας εντάσσεται στο πλαίσιο του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος. Με βάση το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο (2003), η Μελέτη Περιβάλλοντος συμπεριλαμβάνει όλα όσα περιβάλλουν τους μαθητές και, πιο συγκεκριμένα, τα φυσικά φαινόμενα και τις καταστάσεις, τα φυτά, τα ζώα, τις σχέσεις, τις κοινωνικές δομές, τον άνθρωπο και τα δημιουργήματά του. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι διάφορες δραστηριότητες που αναπτύσσονται κατά τα πλαίσια του μαθήματος, οι οποίες συμβάλλουν κατά κύριο ρόλο στην διευκόλυνση των παιδιών αυτής της ηλικίας να αναπτύξουν και να κατανοούν τις διάφορες σχέσεις, μέσω της ενεργού συμμετοχής και της διαδραστικότητας. Σύμφωνα με τον Ραβάνη (2001), η διερεύνηση και η μελέτη του φυσικού κόσμου θεωρείται σημαντική για τους μικρούς μαθητές, επειδή «αποτελεί όχι μόνο μία αναγκαία συμβολή στο πεδίο της γνωστικής ανάπτυξης, αλλά επίσης και ένα ενδιαφέρον πλαίσιο για την καλλιέργεια αξιών, για τη μύηση των παιδιών στον τεχνολογικό κόσμο και την ευαισθητοποίησή τους στις επιπτώσεις των σχέσεων φυσικών επιστημών και κοινωνίας».

Σε γενικές γραμμές, ο ρόλος της Μελέτης Περιβάλλοντος για τα παιδιά αυτής της ηλικίας εστιάζεται στην προσπάθεια μύησης τους στις ποριστικές πρακτικές, που παρατηρούνται στην εγγράμματη κοινωνία. Οι σημαντικότερες μαθησιακές επιδιώξεις θεωρούνται οι εξής (Δαφέρμου κ.ά., 2006) :

- εξοικείωση με την αναζήτηση πληροφόρησης από ηλεκτρονικές και έντυπες πηγές
- εξοικείωση με τη συλλογή και παράλληλα την καταγραφή και την οργάνωση των διαφόρων πληροφοριών
- άσκηση και παρουσίαση των ιδεών τους με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, το παιχνίδι, την εικαστική έκφραση, τη γραφή

Όπως διαφαίνεται σε σύγχρονες έρευνες, τα περισσότερα παιδιά γεννιούνται έτοιμα και πρόθυμα να εξερευνήσουν τον φυσικό κόσμο. Κατά την πρώιμη παιδική ηλικία είναι εξοπλισμένα με την περιέργεια και με έντονες τις πέντε αισθήσεις τους, με αποτέλεσμα να μπορούν να εξερευνούν και να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους. Στις προσχολικές και στις πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η γεωγραφία διδάσκεται τις περισσότερες φορές με παραδοσιακούς τρόπους, εστιάζοντας σε δραστηριότητες που μπορούν να οικοδομήσουν γεωγραφικές δεξιότητες, όπως η χαρτογράφηση. Επίσης, η γεωγραφία που διδάσκεται σε παιδιά αυτής της ηλικίας διακρίνεται σε φυσική και ανθρώπινη

γεωγραφία και δίνει έμφαση στη μελέτη της σχέσης ανάμεσα στους ανθρώπους και στο φυσικό τους περιβάλλον (Education, National Geographic).

Μέσω των αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον, τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τις απαιτούμενες δεξιότητες γεωγραφίας και να θεωρούν τους εαυτούς τους ικανά κοινωνικά όντα. Για το λόγο αυτό, είναι πολύ σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς της πρώιμης παιδικής ηλικίας να κατανοήσουν ότι οι πρώιμες εμπειρίες γεωγραφίας, όπως η εξερεύνηση χώρων και ο χειρισμός αντικειμένων μέσα στο περιβάλλον, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν γνωστικές δεξιότητες και να αρχίσουν να καταλαβαίνουν τον κόσμο γύρω τους. Αυτές οι εμπειρίες είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την κατανόηση της αίσθησης του χώρου. Όταν οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν προγράμματα σπουδών και δραστηριότητες που αφορούν τη δημιουργία μίας αίσθησης τόπου, παρέχουν στα παιδιά τις κατάλληλες ευκαιρίες για να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους.

Μία άλλη εξίσου σημαντική μέθοδος προσέγγισης της διδακτικής της Γεωγραφίας κυρίως σε παιδιά μικρής ηλικίας, είναι η χρήση εικονογραφημένων βιβλίων. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα παιδιά στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού δυσκολεύονται να διαβάσουν και να κατανοήσουν τις έννοιες των βιβλίων οποιουδήποτε αντικειμένου, γίνεται σαφές ότι στην περίπτωση αυτή η προσέγγιση και η μετάδοση της γνώσης μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τρόπο ευχάριστο και διασκεδαστικό, προκαλώντας παράλληλα την περιέργεια και το ενδιαφέρον των μικρών μαθητών (Landt, 2007). Έτσι, λοιπόν, και κατά τη διδασκαλία του αντικειμένου της Γεωγραφίας, η χρήση εικονογραφημένων βιβλίων στην προσχολική αγωγή αποσκοπεί στην εισαγωγή των μαθητών στο γεωγραφικό περιεχόμενο μέσω της απεικόνισης διαφόρων περιοχών του κόσμου, και κατ' αυτόν τον τρόπο, συμβάλλει στην παροχή συλλογικών γνώσεων, γεωγραφικών στοιχείων και στην τόνωση του ενδιαφέροντός τους για τον πολιτισμό. Την εφαρμογή αντίστοιχων πρακτικών κατά την προσχολική εκπαίδευση επικροτούν και οι Lickteig και Danielson (1995), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι «τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία προσφέρουν ένα κατάλληλο μέσο για την εμπλοκή των συναισθημάτων των παιδιών, την ενσωμάτωση γεωγραφικών στόχων και την ανάπτυξη παγκόσμιας ευαισθητοποίησης».

Παράλληλα, ο Edington (1998) συμπληρώνει ότι: «Παρόλο που αδιαμφισβήτητα αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο, ένα εικονογραφημένο βιβλίο δεν μπορεί να προσδώσει την ίδια λεπτομέρεια, το πάθος ή το ενδιαφέρον που μπορεί να δημιουργήσει μία ιστορία». Επαγωγικά, ιδιαίτερα ωφέλιμος για την διδασκαλία της Γεωγραφίας στις μικρές ηλικίες

καθίσταται ο συνδυασμός των εικονογραφημένων βιβλίων με την αφήγηση ιστοριών, στις οποίες θα ενσωματώνονται και θα αναδεικνύονται περιβαλλοντικά, γεωγραφικά, κοινωνικά, εθνικά και πολιτισμικά θέματα. Η αίσθηση αυτή της σύνδεσης μεταξύ του μαθητή και της αφηγηματικής ιστορίας φαίνεται να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς λειτουργεί ως κίνητρο για ανακάλυψη (Farris and Fuhler, 1994. Lickteig and Danielson, 1995. McPartland, 1998). Παράλληλα, οι χαρακτήρες που ενσαρκώνονται κατά την αφήγηση της ιστορίας συμβάλλουν στην καλλιέργεια της φαντασίας των παιδιών και, ταυτόχρονα, ενσωματώνουν τη γεωγραφία στη συνείδηση και τη ζωής τους (Berson, Ouzts, & Walsh, 1999).

Κατά συνέπεια, καθίσταται μεγάλη ευθύνη των εκπαιδευτικών να ενισχύσουν τη γεωγραφική μάθηση των παιδιών αυτής της ηλικίας, αξιοποιώντας τα κατάλληλα διδακτικά εργαλεία και δημιουργώντας ενημερωμένους πολίτες τοπικών, κρατικών, εθνικών και παγκόσμιων κοινοτήτων, σε μια καθαρά παγκοσμιοποιημένη εποχή (NCSS, 2010). Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός, η μύηση δηλαδή των παιδιών αυτής της ηλικίας στην παγκόσμια γεωγραφία και η καλλιέργεια διεθνούς συνείδησης, κρίνεται απαραίτητη η αξιοποίηση του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και των κατάλληλων πρακτικών (όπως το παιχνίδι), που θα ανταποκρίνονται, βέβαια, επακριβώς στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μικρών μαθητών.

Τα παιδιά, κυρίως στη προσχολική τους ηλικία, παίζουν, και μέσω του παιχνιδιού τους και των ερεθισμάτων που δέχονται, γνωρίζουν το κόσμο γύρω τους (Nutbrown, 2013). Έχουν, λοιπόν, ανάγκη από κατάλληλα παιδαγωγικά υλικά και εκπαιδευτικά παιχνίδια, για να καταφέρουν τελικά να ανταποκριθούν στον απώτερο σκοπό της μάθησης. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, γίνεται η αποσαφήνιση της ευρύτερης έννοιας της Παιδαγωγικής και η σύνδεσή της με τη μάθηση στη προσχολική ηλικία και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, εστιάζοντας την προσοχή στο παιδαγωγικό – εκπαιδευτικό υλικό.

3. Παιδαγωγική και Μάθηση

Στο κεφάλαιο αυτό, κρίνεται απαραίτητη αρχικά η αποσαφήνιση της ευρύτερης έννοιας της Παιδαγωγικής, η οποία αντικατοπτρίζει τη μάθηση, τη διδασκαλία και την ανάπτυξη των παιδιών, λαμβάνοντας ως σημείο αναφοράς τις διάφορες ηθικές, συναισθηματικές, αλλά και τις πολιτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αξίες που συγκροτούν τη σημερινή κοινωνία (Education Scotland, 2005, p.9). Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι ο όρος “Παιδαγωγική”, που

προέρχεται από τις λέξεις “παις” και “άγω”, υποδηλώνει την αγωγή και την ανάπτυξη του παιδιού, με σκοπό τη δημιουργία ενός νέου κοινωνικού μέλους που θα λειτουργήσει ως φορέας πολιτισμού και κοινωνικής αρμονίας. Για το σκοπό αυτό, η Παιδαγωγική υποστηρίζεται από μια ισχυρή θεωρητική (αρχές/θεωρίες) και πρακτική (έρευνα/δράση) βάση. Σύμφωνα με αυτήν, οι θεωρητικές αρχές αναπτύσσονται και θεμελιώνουν την παιδαγωγική πράξη που επιτυγχάνεται μέσω ειδικών μεθόδων και εργαλείων (πχ. παρατήρηση, πείραμα), και η εμπειρία που αποκτάται τελικά ανατροφοδοτεί με τη σειρά της τις θεωρητικές αρχές.

Εστιάζοντας, στη συνέχεια, στην παιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, θα πρέπει να αναφερθεί ότι πρόκειται για ένα εξαιρετικά σύνθετο πεδίο, καθώς προϋποθέτει αφενός υψηλής ποιότητας διδασκαλία και αφετέρου, την εφαρμογή μιας ευρείας ποικιλίας άρτιων εκπαιδευτικών μέσων/υλικών και πρακτικών. Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενες ενότητες, η υψηλής ποιότητας διδασκαλία είναι ιδιαίτερα σημαντική, κυρίως στα πλαίσια της πρώιμης παιδικής ηλικίας, και ορίζεται ως οι διάφορες παιδαγωγικές πρακτικές που διευκολύνουν το κάθε παιδί ξεχωριστά να αποκτήσει πρόσβαση σε γνώσεις, δραστηριότητες και ευκαιρίες, για την προώθηση των δεξιοτήτων του με τρόπους που βασίζονται στην προηγούμενη μάθηση. Επιπλέον, βοηθά στην συνειδητοποίηση του κατά περίπτωση αποδοτικότερου τρόπου μάθησης, παρέχοντας παράλληλα ισχυρή βάση για περαιτέρω γνώση και μάθηση, σχετική με τους στόχους του προγράμματος σπουδών της πρώιμης ηλικίας (Farquhar, 2003). Όσον αφορά την επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και των πρακτικών που θα επιλεγούν να εφαρμοστούν, έχουν ως βάση τις αρχές που αποκτήθηκαν κατά την κατάρτιση του εκπαιδευτικού, καθώς επίσης και τις προσωπικές επαγγελματικές εμπειρίες και αντιλήψεις του (Moyles, Adams & Musgrove, 2002). Στις ενότητες που ακολουθούν προσδιορίζεται αναλυτικότερα η σημασία και η χρησιμότητα των εννοιών του παιδαγωγικού – εκπαιδευτικού υλικού και της μάθησης.

3.1 Παιδαγωγικό – Εκπαιδευτικό Υλικό

Βάσει του άρθρου 674 του Κανονισμού της ΕΕ, ο ορισμός του «παιδαγωγικού υλικού» αποδίδεται σε «κάθε υλικό που προορίζεται μόνο για τη διδακτική ή επαγγελματική εκπαίδευση, και με συγκεκριμένα πρότυπα, όργανα, εξοπλισμό και μηχανήματα». Στα πλαίσια της σχολικής διαδικασίας, το εκπαιδευτικό υλικό διακρίνεται σε δύο επιμέρους κατηγορίες: στο διδακτικό υλικό, που αναφέρεται κυρίως στο σχολικό εγχειρίδιο, και στο

μαθησιακό υλικό, που αναφέρεται σε συμπληρωματικά υλικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο μάθημα και σε φακέλους δραστηριοτήτων (Ματσαγγούρας και Χέλμης, 2003).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά το διδακτικό υλικό θα πρέπει να επισημανθεί η ιδιαίτερη σημαντικότητά του, καθώς από τα παλαιότερα χρόνια μέχρι και σήμερα, το σχολικό βιβλίο κατευθύνει την πορεία της διδασκαλίας, συνιστά την αμεσότερη πηγή πληροφόρησης και σε αρκετές περιπτώσεις, είναι δυνατό να παρακινήσει τον μαθητή στην αυτενέργεια (Μπονίδης, 2004. Καψάλης και Χαραλάμπους, 1995). Στα πλαίσια του μαθησιακού υλικού, από την άλλη, περιλαμβάνονται συμπληρωματικά μέσα και εργαλεία, η χρήση των οποίων δύναται να εξυπηρετήσει τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές στην προσέγγιση των επιδιωκόμενων διδακτικών και μαθησιακών στόχων, αφού κατά βάση λειτουργούν ως σύνδεσμοι μεταξύ των ιδεών που παρουσιάζονται στο προβλεπόμενο πρόγραμμα σπουδών και στον πολύ διαφορετικό κόσμο της τάξης (Valverde et al., 2002). Ορισμένα παραδείγματα τέτοιων συμπληρωματικών μέσων μπορούν να αποτελέσουν οι διαλέξεις, διάφορα βιβλία εργασίας και περιοδικά, διαγράμματα, ακόμη και λοιπά ψηφιακά μέσα, όπως για παράδειγμα τα βίντεο, τα σλάιντ και οι φωτογραφίες. Επιπλέον, θα πρέπει να τονίσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που απευθύνονται σε μαθητές της πρώιμης σχολικής ηλικίας και των αρχικών τάξεων του Δημοτικού, καλούνται να σχεδιάζουν κατάλληλες συμπληρωματικές δραστηριότητες, και ιδιαίτερα, να αξιοποιούν διάφορα δημιουργικά συμπληρωματικά μέσα (Remillard & Heck, 2014).

3.2 Μάθηση

Συνεχίζοντας, μία άλλη, ιδιαίτερα σύνθετη έννοια που είναι άμεσα συνδεδεμένη με την παιδαγωγική και την εκπαίδευση γενικότερα, είναι η μάθηση. Σε γενικότερα πλαίσια, η έννοια της μάθησης μπορεί να οριστεί ως η διεργασία ή η ενέργεια, μέσω της οποίας προσλαμβάνεται μια πληροφορία ή/και αποκτάται μια ικανότητα ή δεξιότητα που, ως εκ τούτου, συμβάλλει στη μεταβολή των γνώσεων και της συμπεριφοράς ενός ατόμου (Morris et al., 2006). Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι αυτή η μόνιμη και διαρκής αλλαγή του γνωστικού δυναμικού του ατόμου, αποτελεί άμεσο αποτέλεσμα της πράξης (διδασκαλίας/εκπαίδευσης) ή/και των ποικίλων εμπειριών που καλείται να επεξεργαστεί το ίδιο το άτομο (Bigge, 1990).

Εστιάζοντας το ενδιαφέρον στην παιδική ηλικία, θα πρέπει αρχικά να αναφέρουμε ότι τα διάφορα Προγράμματα Σπουδών προβάλλουν διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης των προσδοκώμενων στόχων, η κατανόηση των οποίων είναι καθοριστικής σημασίας για την επίτευξη της διεργασίας της μάθησης. Όπως αναφέρει και η Paula Oberheumer (2005), ο συνηθέστερος τρόπος για να γίνουν αντιληπτοί οι μαθησιακοί στόχοι κυρίως στην προσχολική ηλικία και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, είναι να επισημανθούν επακριβώς οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αναμένεται να έχουν αναπτύξει τα παιδιά πριν εγκαταλείψουν την ηλικία αυτή. Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι οι επιδιωκόμενοι μαθησιακοί στόχοι καθορίζονται από τα διάφορα προγράμματα σπουδών αλλά φυσικά, και από το μυαλό και τη διενέργεια του εκπαιδευτικού. Επαγωγικά, ο συνδυασμός των ανωτέρω θα πρέπει να καταφέρει να εδραιώσει ένα πλούσιο σε προκλήσεις και εμπειρίες μαθησιακό περιβάλλον, που θα αντικατοπτρίζει παντού στο περιβάλλον του παιδιού τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του (Doverborg & Pramling Samuelsson, 1999. Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003. Siraj-Blatchford, 1999).

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της παραπάνω προσέγγισης είναι πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατευθύνει την ευαισθητοποίηση των παιδιών προς τα μαθησιακά αντικείμενα. Επιπλέον, τα αντικείμενα μάθησης στην εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας σχετίζονται με αξίες και κανόνες, δεξιότητες και ικανότητες, και με την κατανόηση των διαφόρων πτυχών του περιβάλλοντος χώρου. Έτσι, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα μαθησιακά αντικείμενα είναι τα ίδια σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά διαφέρουν σημαντικά από πλευράς εκπαιδευτικού, καθώς καθορίζονται ανάλογα με τα επίπεδα πολυπλοκότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολουθεί, και από πλευράς παιδιού όσον αφορά τα διαφορετικά επίπεδα μάθησης, που συνάδουν με τις διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης.

Το νηπιαγωγείο, θα πρέπει να προσδίδει τις βασικές διαστάσεις, για παράδειγμα, της ανάγνωσης και της γραφής, των μαθηματικών, της επιστήμης, του πολιτισμού κλπ, αλλά και τις γενικότερες διαστάσεις, όπως αυτές της δημοκρατίας, της ισότητας των φύλων και τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Πρέπει, βέβαια, να σημειωθεί ότι τα μικρά παιδιά διαφέρουν αρκετά από τα παιδιά σχολικής ηλικίας, όχι μόνο επειδή δεν έχουν μάθει ακόμη να είναι παιδιά σχολικής ηλικίας, δηλαδή να λαμβάνουν οδηγίες και έπειτα να περιμένουν την απάντηση του δασκάλου τους, αλλά γιατί τα μικρά παιδιά είναι από τη φύση τους ενεργά και συνεχώς σε εξέλιξη. Αυτομάτως, λοιπόν, θέτονται ορισμένες απαιτήσεις στο δάσκαλο της πρώιμης σχολικής

ηλικίας, ο οποίος προκειμένου να καταφέρει να ανταποκριθεί επιτυχώς σε αυτές, θα πρέπει να καταφέρει να συντονιστεί με τον κόσμο του παιδιού και να τραβήξει το ενδιαφέρον του στα διάφορα μαθησιακά αντικείμενα (Pramling Samuelsson, 2004. Stern, 1985, 1991).

Συγκεκριμένα, ο δάσκαλος/εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να δίνει την απαραίτητη υποστήριξη και έμπνευση στο μικρό παιδί, να προκαλεί και να ενθαρρύνει την προθυμία και την επιθυμία του να ανακαλύψει τον κόσμο. Θα πρέπει, δηλαδή, να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Ο πιο ωφέλιμος και αποτελεσματικός τρόπος για την ανάπτυξη αυτής της σχέσης μεταξύ δασκάλου και παιδιού, είναι η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στα πλαίσια ενός προσχολικού προσανατολισμού, αλλά και στη σχολική πραγματικότητα γενικότερα. Έτσι, αξιοποιώντας τις διάφορες δραστηριότητες που ενισχύουν τη δημιουργικότητα, τις επιλογές και τις πρωτοβουλίες του παιδιού, ο εκπαιδευτικός δύναται να εισάγει το παιδί στα διάφορα αντικείμενα μάθησης (Pramling Samuelsson, 2005). Στις ενότητες που ακολουθούν, θα συζητηθεί εκτενέστερα ο ρόλος και η σημαντική συμβολή του παιχνιδιού, τόσο στη ζωή των παιδιών όσο και κατά την ενσωμάτωσή του στα πλαίσια της σχολικής πραγματικότητας.

4. Παιχνίδι

4.1 Ορισμός

Η καθημερινή χρήση του όρου ‘παιχνίδι’ και η εξοικείωση μ’ αυτόν, φαινομενικά δίνει την εντύπωση πως η απόδοση ενός σαφή ορισμού για την ακριβή σημασία του είναι κάτι απλό. Αντιθέτως, μέχρι σήμερα, καμία θεωρητική ή εμπειρική προσέγγιση δεν έχει καταφέρει να προσδώσει έναν καθολικά αποδεκτό ή έστω ικανοποιητικό ορισμό για την επακριβή ερμηνεία της πολυδιάστατης αυτής έννοιας, καθώς όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και η Garvey (1990), «το παιχνίδι υπήρξε πάντοτε μία απείθαρχη έννοια» και πως «η κεντρική ιδέα του όρου μοιάζει αρκετά σαφής, αλλά οι λεπτομέρειες της ιδέας είναι θαμπές».

Με μεγαλύτερη ασφάλεια και σαφήνεια, το παιχνίδι θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μία πτυχή και μία λειτουργία της ανθρώπινης ανάπτυξης, καθώς είναι ικανό να προσφέρει έναν συνδυασμό σωματικών, κοινωνικών, συναισθηματικών και πνευματικών ανταμοιβών σε όλα τα στάδια της ζωής. Συμβάλλει ενεργά στην επαγρύπνηση και την εκτόνωσή μας, και καθιστά ευκολότερη την προσαρμογή μας σε κοινωνικές συνθήκες, εκπαιδεύοντας τον

δημόσιο εαυτό μας (Brown, 2009. Eberle, 2014. IPA, 2002). Το παιχνίδι δύναται να παίρνει πολλές μορφές, μα στην καρδιά της δραστηριότητας του παιχνιδιού κυριαρχεί ο αυθορμητισμός, η ελευθερία, η ικανοποίηση, η απόλαυση και η ευχαρίστηση (Perry, 2001).

4.2 Είδη και Θεωρίες Παιχνιδιού

Λαμβάνοντας υπόψη την πολύπλευρη φύση του παιχνιδιού και προκειμένου να μπορέσουμε να αντιληφθούμε καλύτερα τις ικανότητες, τις προτιμήσεις και τη διάθεση κάθε παιδιού ως προς το είδος του παιχνιδιού, έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες που κατηγοριοποιούν το παιχνίδι βασιζόμενες στα ποικίλα χαρακτηριστικά του. Αρχικά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η κατηγοριοποίηση του παιχνιδιού γίνεται βάσει της μορφής του (τι κάνουν τα παιδιά), του περιεχομένου του και της (αναπτυξιακής) λειτουργίας του (Meire, 2007). Σύμφωνα με τη μορφή του, λοιπόν, το παιχνίδι μπορεί να διακριθεί σε ομαδικό και ατομικό, σε αυθόρμητο και κατευθυνόμενο (Μπότσογλου, 2011).

Στη συνέχεια, με βάση το περιεχόμενο του παιχνιδιού, ο Piaget (1951) υπήρξε από τους πρώτους θεωρητικούς που διέκρινε και κατέδειξε τις εξής κατηγορίες παιχνιδιών:

- λειτουργικό παιχνίδι
- συμβολικό παιχνίδι και παιχνίδι ρόλων
- παιχνίδι με κανόνες
- παιχνίδι κατασκευών

Ύστερα από την κατηγοριοποίηση του Piaget, ακολούθησαν πολλοί θεωρητικοί που εμπλούτισαν το βασικό διαχωρισμό του και υπέδειξαν επιπρόσθετες, διαφορετικά διατυπωμένες έννοιες και παραλλαγές των κατηγοριών αυτών. Η εμπλουτισμένη αυτή κατηγοριοποίηση των παιχνιδιών καθώς, επίσης, και μία σύντομη περιγραφή της κάθε κατηγορίας, παρατίθενται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 1: Είδη / Κατηγορίες παιχνιδιού (Bozena, 2007. Fjortoft, 2004. Hewes, 2007. Smilansky, 1968).

ΕΙΔΟΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΗΛΙΚΙΑ
------------------	-----------	--------

<p>ΕΞΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ/ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ/ ΑΙΣΘΗΤΗΤΡΙΑΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ</p>	<p>Τα παιδιά σε πολύ μικρή ηλικία εξερευνούν αντικείμενα χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις τους (αγγίζουν, πιπιλίζουν, χτυπούν, πετούν), μέσω των οποίων εξερευνούν και τον κόσμο γύρω τους. Με την επαφή τους με αντικείμενα και υλικά όπως η πλαστελίνη, η άμμος, το νερό, η μπογιά, ο πηλός κ.α., γνωρίζει τα χαρακτηριστικά τους και δημιουργεί σχέσεις αίτιου-αποτελέσματος, ανακαλύπτοντας την εξερευνητική του φύση, το μυστήριο και το αίσθημα της απόλαυσης και του ενδιαφέροντος.</p>	<p>0-2,5 ετών</p>
<p>ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΣΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ</p>	<p>Περιλαμβάνεται η χρήση αντικειμένων με σκοπό να δημιουργηθεί ή να κατασκευαστεί κάτι. Επιμέρους στοιχεία, ανούσια και άσχετα μεταξύ τους, τοποθετούνται μαζί σε ένα σημαντικό και με νόημα τελικό σύνολο.</p>	<p>2,5 ετών και άνω</p>
<p>ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΡΟΛΩΝ/ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ</p>	<p>Η φαντασία αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό των μικρών παιδιών. Έτσι και η επινόηση ρόλων και σεναρίων αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των παιδιών και του χρόνου που περνούν παίζοντας. Με τη χρήση παιχνιδιών ή αντικειμένων (όπως κούκλες, αυτοκίνητα, φιγούρες ηρώων κ.α.), δημιουργούν ολόκληρους κόσμους γύρω τους, ενσωματώνονται σ' αυτούς και παίζουν μμούμενα τον εκάστοτε ρόλο που επινοούν. Συνήθως, στο συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού, τα παιδιά παίζουν είτε μόνα τους είτε στον ίδιο χώρο με περισσότερα από ένα παιδιά, χωρίς όμως να έχουν επικοινωνία μεταξύ τους (μοναχική μίμηση).</p>	<p>3 έως 8 ετών</p>
<p>ΑΙΣΘΗΣΙΟ-ΚΙΝΗΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ/ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ</p>	<p>Αυτή η κατηγορία αφορά στο έντονο σωματικό παιχνίδι, μέσω του οποίου τα παιδιά ασκούν έντονη σωματική δραστηριότητα, τρέχουν, πηδούν, σκαφαλώνουν, ανακαλύπτοντας τα όρια της δύναμής τους, των ικανοτήτων και των αντοχών τους. Παίζοντας είτε ατομικά είτε σε ομάδες, μέσω του λειτουργικού παιχνιδιού τα παιδιά καταλήγουν να αναπτύσσουν δεξιότητες αδρής κινητικότητας. Το συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού, μπορεί αυθόρμητα να εξελιχθεί σε παιχνίδι με επινοημένους κανόνες.</p>	<p>3 έως 8 ετών</p>

<p>ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ</p>	<p>Αυτό το είδος παιχνιδιού αναφέρεται στην ικανότητα των παιδιών να προσδίδουν σε πράξεις/κινήσεις τους και αντικείμενα, νόημα διαφορετικό από το πραγματικό. Για παράδειγμα, χρησιμοποιώντας και κινώντας διαφορετικά σημεία του σώματός τους (πχ κινήσεις των χεριών) και κάνοντας θορύβους (πχ «μπιπ μπιπ»), υποκρίνονται μία μη πραγματική κατάσταση (όπως ότι οδηγούν κάποιο αυτοκίνητο), που στην ουσία μπορεί θεωρηθεί και ως παιχνίδι ρόλων. Αν το συγκεκριμένο παιχνίδι πραγματοποιηθεί σε ομαδικά πλαίσια, τότε μπορεί να θεωρηθεί και «κοινωνικο-δραματικό» παιχνίδι.</p>	<p>3 ετών και άνω</p>
<p>ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕ ΚΑΝΟΝΕΣ</p>	<p>Το συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού διεκπεριώνεται στα πλαίσια κοινωνικών ομάδων και περιλαμβάνει σταθερούς και προκαθορισμένους κανόνες. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τα επιτραπέζια παιχνίδια, παιχνίδια με κάρτες και τράπουλα, το ποδόσφαιρο, το μπάσκετ κ.α. Διαμέσου των παιχνιδιών με κανόνες, τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, κοινωνικοποιούνται, μοιράζονται σκέψεις και ερωτήματα.</p>	<p>5 ετών και άνω</p>
<p>ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕ ΕΠΙΟΗΜΕΝΟΥΣ ΚΑΝΟΝΕΣ</p>	<p>Βασιζόμενα σε υπαρκτά παιχνίδια με προκαθορισμένους κανόνες, τα παιδιά ξεκινούν να μεταβάλλουν και να τροποποιούν τη βάση και την πραγματικότητα των παιχνιδιών αυτών, επινοώντας νέους κανόνες. Έτσι, καταφέρνουν να προσαρμόζουν τα δικά τους στοιχεία ενδιαφέροντος στις δικές τους αυτό-οργανωμένες ομάδες, ενισχύοντας τελικά το ενδιαφέρον και το αίσθημα της απόλαυσης μέσω του παιχνιδιού.</p>	<p>5 έως 8 ετών</p>

Είναι σαφές ότι το παιχνίδι διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στη ζωή των παιδιών, συμβάλλει καθοριστικά στην καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας τους, καθώς επίσης και στην μάθησή τους. Αξιολογώντας το λοιπόν ως μέσο ανάπτυξης και μάθησης για τα παιδιά, έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες, εκ των οποίων αξίζει να αναφέρουμε ορισμένες από τις νεότερες που αναπτύχθηκαν με γνώμονα τις κυρίαρχες προσεγγίσεις του κονστρουκτιβισμού και του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού.

Ξεκινώντας από τον Piaget (1962), τον κύριο υποστηρικτή της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού για τη μάθηση, επισημαίνουμε την πρώτη εκ των νεότερων θεωριών,

κατά την οποία, οι προσωπικές εμπειρίες του παιδιού καθορίζουν και οικοδομούν την πραγματικότητα και τη γνώση του, διαμορφώνουν τον συναισθηματικό του κόσμο, τις σκέψεις και τους προβληματισμούς του, αναπτύσσοντας ισχυρούς δεσμούς με το περιβάλλον γύρω του.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η θεωρία του Vygotsky (1967), σύμφωνα με την οποία αν και το παιχνίδι αποτελεί κορυφαία πηγή ανάπτυξης των παιδιών κατά τη προσχολική ηλικία, δεν θεωρείται ως η πρωτεύουσα μορφή δραστηριότητας. Εντάσσει την πραγματικότητα του παιχνιδιού καθαρά σε φανταστικά πλαίσια, και σύμφωνα με αυτό, παραθέτει το παιχνίδι σαν ένα μέσο ικανοποίησης, διαμέσου του οποίου το παιδί εκτονώνει τη συσσωρευμένη ενέργειά του με βάση τα συναισθήματά του.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί και η θεωρία των Bruner et al. (1976), οι οποίοι υποστηρίζουν πως το παιχνίδι συμβάλλει καθοριστικά στη ανάπτυξη του παιδιού, στην εκδήλωση και τη διεύρυνση της δημιουργικότητάς του, στην διαμόρφωση των σκέψεων και αντιλήψεών του, στην πυροδότηση του αισθήματος του πειραματισμού με αντικείμενα αλλά και με τον περιβάλλοντα χώρο.

4.3 Παιχνίδι και Ανάπτυξη του Παιδιού

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το παιχνίδι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών. Συγκεκριμένα, το παιχνίδι αποτελεί το φακό μέσω του οποίου βιώνουν τον κόσμο τους και τον κόσμο των άλλων. Θα πρέπει δε να σημειωθεί πως εάν στερηθούν το παιχνίδι, τα παιδιά θα υποφέρουν τόσο στο παρόν όσο και μακροπρόθεσμα. Αντίθετα, υποστηρίζοντας και προωθώντας το παιχνίδι με κάθε μέσο, αποδίδουμε την καλύτερη ευκαιρία στα παιδιά να γίνουν υγιή, χαρούμενα και παραγωγικά μέλη της κοινωνίας.

Επιπρόσθετα, εύλογα θα μπορούσαμε να αναλογιστούμε πως εφόσον το παιχνίδι αποτελεί μια συμπεριφορά που υιοθετείται και εφαρμόζεται στους νέους τόσων πολλών ειδών, είναι λογικό να παρέχει και κάποιο εξελικτικό πλεονέκτημα, διαφορετικά θα είχε εξαλειφθεί μέσω της «φυσικής επιλογής». Επαγωγικά, είναι πλέον αποδεδειγμένο πως το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, δημιουργεί νέες νευρικές συνδέσεις και, κατά κάποιον τρόπο, κάνει τον παίκτη πιο έξυπνο, καθώς απαιτεί από αυτόν να αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων και να προσαρμόζεται στις

συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Ακριβώς γι' αυτόν τον λόγο, το παιχνίδι φαίνεται να είναι πολύ πιο συχνό στις μικρότερες ηλικίες, κατά τις περιόδους δηλαδή που επικρατεί ταχύτερη ανάπτυξη του εγκεφάλου (Goldstein, 2012).

Όσον αφορά τα πλαίσια της σχολικής πραγματικότητας, το παιχνίδι αποτελεί την πληρέστερη οδό αλληλεπίδρασης, κοινωνικής δικτύωσης και συναναστροφής. Για παράδειγμα, η πρόσκληση κάποιου αγνώστου παιδιού για συμμετοχή σε ένα παιχνίδι, αυτομάτως σηματοδοτεί την έναρξη μιας κοινωνικής σχέσης. Μέσω του παιχνιδιού, δηλαδή, το παιδί καταφέρνει και κοινωνικοποιείται, δημιουργεί σχέσεις, διευρύνει τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις του μέσα από τη συναναστροφή με συνομήλικούς του, μαθαίνει να λειτουργεί ομαδικά και συνεργατικά και να συνυπάρχει αρμονικά στα πλαίσια ενός κοινωνικού συνόλου (Goldstein, 2012. Meire, 2007. Pellegrini et al., 2007).

Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να σημειωθούν τα συμπεριφοριστικά οφέλη που δύναται να αποκτήσουν τα παιδιά διαμέσου δύο συγκεκριμένων κατηγοριών παιχνιδιού, αυτών του παιχνιδιού ρόλων και του παιχνιδιού με κανόνες. Πιο συγκεκριμένα, τα παιχνίδια ρόλων στα πλαίσια της σχολικής πραγματικότητας είναι δυνατό να αποτελέσουν μια κοινωνική δοκιμή για διαφορετικές ταυτότητες και κοινωνικές σχέσεις, μέσω της οποίας προωθείται η ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης και η βελτίωση πολλών μη λεκτικών ικανοτήτων των παιδιών. Στην περίπτωση των παιχνιδιών με κανόνες, από την άλλη, παρέχεται η δυνατότητα στα παιδιά να αποκτήσουν σαφέστερη και πιο ολοκληρωμένη αντίληψη για το τι είναι «λάθος» και τι «σωστό», και να χτίσουν, έτσι, γερά θεμέλια για τη δημιουργία μιας ισορροπημένης προσωπικότητας (Goldstein, 2012. Pellegrini et al., 2007).

Τέλος, γίνεται αναφορά στη σπουδαιότητα και τα πολυάριθμα οφέλη που αποδίδει το παιχνίδι στη γνωστική ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών. Διαμέσου του παιχνιδιού τα παιδιά δοκιμάζονται και εξοικειώνονται τόσο με την επίλυση προβλημάτων (problem solving) όσο και με τη μέθοδο “δοκιμής και σφάλματος” (trial and error), διαδικασίες αναπόσπαστης σημασίας για τη μάθηση και τη διανοητική ανάπτυξή τους. Τώρα, όσον αφορά τα πλαίσια του σχολείου, θα ήταν χρήσιμο να αναφερθεί πως παιχνίδι και μάθηση αλληλοενισχύονται (Ervik, 2004). Στην ενότητα που ακολουθεί, φαίνεται αυτό ακριβώς, η συμβολή δηλαδή του παιχνιδιού στη μάθηση των παιδιών καθώς, επίσης, και ο τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνεται η εκμάθηση διαμέσου διαφόρων προσεγγίσεων με παιγνιώδη χαρακτήρα.

4.4 Παιχνίδι και Μάθηση

Όπως έχει συζητηθεί παραπάνω, το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της παιδικής ηλικίας, προσφέρει άμεσα ευχαρίστηση και ψυχαγωγία στα παιδιά, και πέραν τούτου, αποτελεί σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη των βασικών τους δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Παράλληλα, λόγω του πολύπλευρου εκπαιδευτικού του αντίκτυπου, το παιχνίδι συνδέεται άρρηκτα και με τη μάθηση των παιδιών. Όπως έχει αποδειχθεί, το παιχνίδι εκπαιδεύει νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και σωματικά (Bergen, 2009. Meadows, 1995. Moyles, 1989. Wood & Attfield, 2005), ανανεώνει τον πολιτισμό (Corsaro, 2003), και προστατεύει τα παιδιά από τις ανησυχίες και τις καταστροφικές σκέψεις (Moyles, 1989).

Ιδανικά, σε εκπαιδευτικά πλαίσια, το παιχνίδι δύναται να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε παιδιά αλλά και εκπαιδευτικούς, επιτρέποντας στους ενημερωμένους και απαιτητικούς ενήλικες να μάθουν για τα παιδιά και τις ανάγκες τους. Στα πλαίσια του σχολείου, λοιπόν, αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αντιληφθούν το που ακριβώς βρίσκονται τα παιδιά στην εκμάθηση και να κατανοήσουν τη γενική εξέλιξή τους, γεγονός ικανό να αποτελέσει το σημείο εκκίνησης για την προώθηση της νέας μάθησης, τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο (Moyles, 1989). Συνδυαστικά, οι εκπαιδευτικοί, με βάση τις επαγγελματικές τους γνώσεις και τις προσωπικές τους εμπειρίες, έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν προσεγγίσεις και να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές στρατηγικές, έτσι ώστε να βελτιώσουν τη διαδικασία της μάθησης, προσαρμόζοντάς τη στις ανάγκες των μαθητών τους (Saskatchewan Ministry of Education, 2008).

Στην πληθώρα των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που έχουν προταθεί και εφαρμοστεί, συγκαταλέγεται φυσικά και η εφαρμογή του παιχνιδιού, η οποία έχει διαπιστωθεί πως συνδέεται άμεσα με βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα και με ενισχυμένη εμπλοκή των μαθητών. Συγκεκριμένα, η χρήση του παιχνιδιού ως παιδαγωγικό εργαλείο είναι ιδιαίτερα αποδοτική κυρίως σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς όπως ακριβώς υποστηρίζεται η Deena Skolnick Weisberg και οι συνεργάτες της (2013), «επιτρέπει τη διδασκαλία πλούσιου περιεχομένου με τρόπο τέτοιο, που συνδυάζει στοιχεία ελεύθερου παιχνιδιού, μαθησιακής ανακάλυψης και παραδοσιακής παιδαγωγικής».

Ταυτόχρονα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργούν ως ενεργοί συμμετέχοντες και παρατηρητές των παιδιών, να ενθαρρύνουν τη μάθησή τους μέσω του καθοδηγούμενου παιχνιδιού, να δρουν ως ερευνητές που κάνουν ερωτήσεις, και παράλληλα ως ακροατές που περιμένουν την κατάλληλη στιγμή για να ανοίξουν νέες δυνατότητες στα

παιδιά, προάγοντας νέα στοιχεία εξερεύνησης μέσα από την εμπειρία τους στο παιχνίδι (Jones & Reynolds, 2011). Το καθοδηγούμενο παιχνίδι βρίσκεται μεταξύ του ελεύθερου παιχνιδιού και της άμεσης διδασκαλίας, και περιέχει τον δάσκαλο ως διευθυντή στην όλη αυτή διαδικασία που επικεντρώνεται στο παιδί. Επιπλέον, το καθοδηγούμενο παιχνίδι που λαμβάνει χώρα κατά την σχολική πραγματικότητα, εκμεταλλεύεται τη φυσική τάση των παιδιών να ανταποκρίνονται επιτυχώς στη μάθησή τους. Έτσι, μέσω της ενεργής συμμετοχής τους, τα παιδιά βρίσκουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον απέναντι στους αναδυόμενους μαθησιακούς στόχους, ανταποκρίνονται καλύτερα, και τελικά ενισχύουν τα επερχόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Weisberg et al., 2013. Wood & Attfield, 2005).

Καθώς τα παιδιά παίζουν, συχνά υιοθετούν και διαφορετικούς ρόλους ή συμπεριφορές, ανάλογα πάντα με το είδος του παιχνιδιού στο οποίο συμμετέχουν. Πέρα από την άμεση συμμετοχή τους σε κάποιο παιχνίδι, όμως, τα παιδιά είναι δυνατόν να συμμετέχουν και ως θεατές στη διαδικασία αυτή. Πριν, λοιπόν, αποδώσουμε αυτή τη συμπεριφορά του θεατή που επιδεικνύει το παιδί στην επιθυμία του να μη συμμετάσχει ενεργά στο υπάρχον παιχνίδι λόγω συστολής ή νευρικότητας, θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι τα παιδιά «χρησιμοποιούν τη συμπεριφορά του θεατή προκειμένου να βοηθηθούν στο να κάνουν επιλογές, να αποφασίσουν ποια δραστηριότητα θα επιλέξουν ή να προσδιορίσουν την αποτελεσματικότερη στρατηγική για την είσοδό τους σε ένα επεισόδιο παιχνιδιού που έχει ήδη ξεκινήσει να διαδραματίζεται» (Van Hoorn et al., 2003, p. 37).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να επισημάνουμε πως ο κύριος συντονιστής και αρμόδιος της μάθησης των παιδιών μέσω του παιχνιδιού, είναι ο/η εκπαιδευτικός. Αναλαμβάνοντας διάφορους ρόλους καθ' όλη τη διάρκεια που παίζουν τα παιδιά, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να προωθεί εκπαιδευτικές πρακτικές παιγνιώδους χαρακτήρα και να επιλέγει τις κατάλληλες στρατηγικές για την καθοδήγηση της μάθησης, σχεδιάζοντας κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα που θα αντιπροσωπεύουν τα τρέχοντα επίπεδα των ικανοτήτων των παιδιών. Τα παιδιά με τη σειρά τους, ανταποκρινόμενα στις εκπαιδευτικές εργασίες του/της εκπαιδευτικού και μέσω της επανεξέτασης και της αναθεώρησης των εμπειριών και γνώσεων, θα οδηγούνται σταδιακά στη μάθηση και σε έναν λογικότερο τρόπο σκέψης και αντίληψης. Για τον σκοπό αυτό, ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση κρίνεται οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν πλήρως την αναπόσπαστη σημασία του παιχνιδιού και της ανάπτυξης και μάθησης μέσω αυτού (Jones & Reynolds, 2011).

Ο ειδικός σύμβουλος για την πρόωμη μάθηση, Charles Pascal, υποστήριξε (2009):

«Το παιχνίδι αποτελεί μια σοβαρή επιχείρηση για την ανάπτυξη των νέων μαθητών. Αυτό είναι μια πολύ σημαντική κατανόηση. Μια σκόπιμη και αποτελεσματική προσέγγιση που βασίζεται στο παιχνίδι, υποστηρίζει τη γνωστική ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Όταν σχεδιάζεται σωστά, μια τέτοια προσέγγιση στρέφεται στα ατομικά συμφέροντα των παιδιών, αναδεικνύει τις αναδυόμενες ικανότητές τους και ανταποκρίνεται στην αίσθηση της έρευνας και της εξερεύνησης του κόσμου γύρω τους. Δημιουργεί παιδιά με υψηλό κίνητρο, που απολαμβάνουν ένα περιβάλλον όπου τα μαθησιακά αποτελέσματα ενός προγράμματος σπουδών είναι πιθανότερο να επιτευχθούν»(p. 25).

Συμπερασματικά, θα πρέπει να κατανοήσουμε το γεγονός ότι όσο περισσότερες ευκαιρίες δίνονται στους νέους μαθητές να συμμετάσχουν στο παιχνίδι, τόσο μεγαλύτερες είναι και οι δυνατότητες για μάθηση μέσω του παιχνιδιού (Kobylak & Kalyn, 2017).

4.5 Τα Επιτραπέζια Παιχνίδια ως Μέσο Μάθησης

Η χρήση των παιχνιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι, πλέον, αρκετά καλά τεκμηριωμένη στην βιβλιογραφία (Prensky, 2001, 2006). Μία συγκεκριμένη κατηγορία παιχνιδιών είναι τα “επιτραπέζια παιχνίδια”, στα οποία, κατά βάση, πολλοί παίκτες παίζουν μαζί, μετακινώντας κομμάτια πάνω σε μια προκαθορισμένη επιφάνεια με τη βοήθεια μετρητών ή ζαριών. Συνεπώς, γίνεται κατανοητό πως η προσθήκη επιτραπέζιων παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να οδηγήσει σε μία διαδραστική μαθησιακή εμπειρία (Helliard et al., 2000).

Τα επιτραπέζια παιχνίδια αποτελούν ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο που παρέχει πρακτικές, βασικές δεξιότητες και γνώσεις στους παίκτες/μαθητές. Συγκεκριμένα, αυτός ο τύπος μάθησης παρέχει ένα μη απειλητικό, παιχνιδιάρικο και ανταγωνιστικό περιβάλλον, μέσω του οποίου η μάθηση ενισχύεται και η εφαρμογή του περιεχομένου της βελτιώνεται.

Πιο αναλυτικά, ο ίδιος ο πίνακας του επιτραπέζιου παιχνιδιού παρέχει μια οπτική αλληγορία που βοηθά τους παίκτες να συνδέσουν τις πληροφορίες, ενώ μαζί με τα κύρια στοιχεία του παιχνιδιού, τη συζήτηση και την επίλυση προβλημάτων, εκτιμάται πως αποδίδονται τα απαραίτητα εφόδια στους συμμετέχοντες ώστε να οδηγηθούν τελικά στη μάθηση (Wait & Frazer, 2018). Επιπλέον, πιστεύεται πως κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, δίνεται μια μοναδική και συνάμα διασκεδαστική ευκαιρία στους μαθητές να αξιολογήσουν οι

ίδιοι το δικό τους επίπεδο μάθησης, μέσω του εντοπισμού εννοιών που δεν έχουν ακόμη κατακτηθεί (Hoffjan 2005. Massey et al., 2005).

Η παραπάνω άποψη υποστηρίζεται ισχυρά και από τον Zhang (2015), ο οποίος επισημαίνει τα μοναδικά μαθησιακά οφέλη που αποδίδονται στους μαθητές μέσω της εμπειρίας τους σε παιχνίδια προσομοίωσης, αλλά και την δυνατότητα που τους δίνεται να αναπτύξουν κρίσιμες δεξιότητες διαχείρισης. Αυτό το είδος παιχνιδιού, επίσης, μπορεί να θεωρηθεί και ως μια μορφή βιωματικής μάθησης. Ως εκ τούτου, οι μαθητές με διαδραστικό τρόπο μπορούν να ασκούν και να ενισχύουν ικανότητες ανάπτυξης, εφαρμογής και ελέγχου, και παράλληλα να κάνουν πολύπλοκες σκέψεις και να παίρνουν ολοκληρωμένες και λειτουργικές αποφάσεις στα πλαίσια ενός ανταγωνιστικού περιβάλλοντος, που αντικατοπτρίζει την πραγματική ζωή (Wait & Frazer, 2018). Το γεγονός αυτό, είναι δυνατό να αποτελέσει τη βάση για τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ της πραγματικότητας στα πλαίσια της σχολικής τάξης και των πραγματικών καταστάσεων της ζωής.

Επιπρόσθετα, τα επιτραπέζια παιχνίδια μπορούν να ενισχύσουν την εμπλοκή των μαθητών και τη συμμετοχή τους στο περιεχόμενο των μαθημάτων, αφού με αποτελεσματικό τρόπο, καταφέρνουν να οργανώνουν πληροφορίες σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο και να το κάνουν συγκεκριμένο (Gibson & Douglas, 2013). Αξιοσημείωτο, άλλωστε, είναι και το γεγονός πως η ομαδική φύση του συγκεκριμένου είδους παιχνιδιού, τα καθιστά ιδανικά για να φιλοξενήσουν μια ποικιλία μαθητών με διαφορετικούς τρόπους μάθησης (Khan & Pearce, 2015). Μία ποικιλία μαθητών, που καθώς παίζουν πρόσωπο με πρόσωπο, μαθαίνουν να συνεργάζονται, να σκέφτονται και να επεξεργάζονται συλλογικά τις καινούργιες πληροφορίες, να οικοδομούν τη γνώση τους μαζί, και να αναπτύσσουν έτσι ισχυρές επικοινωνιακές σχέσεις, δεξιότητες και κριτική σκέψη.

Κλείνοντας αυτή την ενότητα, παρατίθενται τα δέκα 'κρίσιμα' χαρακτηριστικά που σηματοδοτούν την αδιάσπαστη αξία των παιχνιδιών (games), όπως ακριβώς επισημαίνονται από τον Marc Prensky (2006):

- Τα παιχνίδια είναι μία μορφή διασκέδασης. Αυτό μας δίνει απόλαυση και ευχαρίστηση.
- Τα παιχνίδια έχουν κανόνες. Αυτό μας δίνει δομή.
- Τα παιχνίδια έχουν στόχους. Αυτό μας δίνει κίνητρα.
- Τα παιχνίδια είναι διαδραστικά. Αυτό μας κάνει να ενεργούμε.
- Τα παιχνίδια είναι προσαρμοστικά. Αυτό μας δίνει ροή.
- Τα παιχνίδια περιέχουν κατακτήσεις κερδών. Αυτό ικανοποιεί το εγώ μας.

- Τα παιχνίδια έχουν σύγκρουση, ανταγωνισμό, πρόκληση και αντίθεση. Αυτό μας δίνει αδρεναλίνη.
- Τα παιχνίδια έχουν επίλυση προβλημάτων. Αυτό πυροδοτεί τη δημιουργικότητα και τη μάθησή μας.
- Τα παιχνίδια έχουν αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων. Αυτό μας δίνει κοινωνικές ομάδες.
- Τα παιχνίδια περιέχουν αναπαράσταση και ιστορία. Αυτό μας δίνει συγκίνηση.

5. Βιβλίο

Σε προηγούμενες ενότητες συζητήθηκε εκτενώς ο ρόλος της εκπαίδευσης στη ζωή του ανθρώπου, η σημασία της και οι μέθοδοι προσέγγισης και επίτευξής της κατά τα πλαίσια της σχολικής διαδικασίας. Ωστόσο, θα πρέπει σημειώσουμε πως η εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί στην 'επίσημη μορφή της' υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, αλλά και σε ανεπίσημες μορφές, μέσω οποιασδήποτε εμπειρίας που μπορεί να επιφέρει διαμορφωτική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο κάποιος σκέφτεται, αισθάνεται ή ενεργεί. Και ακριβώς σε αυτό το σημείο, εμπλέκεται η ενσωμάτωση και η συμβολή του βιβλίου στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η σημασία του βιβλίου, και της λογοτεχνίας γενικότερα, στη διδασκαλία, έγκειται στην ικανότητά της να προάγει την κριτική σκέψη και ανάγνωση, να δημιουργεί πολύτιμες δεξιότητες και να διερευνά τις κοσμοθεωρίες των μαθητών. Αναφερόμενοι, λοιπόν, στον ευρύ όρο της λογοτεχνίας που καλύπτει σχεδόν όλα όσα διαβάζουμε, βλέπουμε και ακούμε, μπορούμε να κάνουμε λόγο για ένα μέσο, που πέρα από το ψυχαγωγικό όφελος που δύναται να προσφέρει, είναι ικανό να μεταφέρει τους μαθητές σε νέες γνωστικές εμπειρίες, αντιλήψεις και μελλοντικές προκλήσεις (Galda & Cullinan, 2002).

Αναλυτικότερα, η συγκεκριμένη μέθοδος προσέγγισης της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς εκθέτει τους μαθητές σε ιδέες άλλων πολιτισμών, τους διδάσκει για τις ιστορίες και τους λαούς άλλων τόπων και χρόνων, με τρόπο σαφώς πιο συναρπαστικό και αποδοτικό από ότι θα γινόταν μέσω διαλέξεων ή του σχολικού εγχειριδίου. Επιπλέον, ο περιγραφικός χαρακτήρας των βιβλίων αυτών, αποτελεί έναν πολύτιμο οδηγό για την οικοδόμηση και την ενίσχυση των ικανοτήτων γραφής και ανάγνωσης, που παράλληλα προάγει την κατανόηση και τη χρήση πιο πολύπλοκου και πλούσιου λόγου (Drucker, 2019).

Προκειμένου να μπορέσουμε να κατανοήσουμε καλύτερα τον ακριβή αντίκτυπο του βιβλίου στην εκπαίδευση του ανθρώπου, θα ήταν χρήσιμο να επισημανθούν τα διαφορετικά είδη βιβλίων, που ανάλογα με το περιεχόμενό τους ωφελούν αντίστοιχα διαφορετικές πτυχές μάθησης και γνωστικών αντικειμένων.

5.1 Είδη Βιβλίου

Αρχικά, θα πρέπει να σημειωθεί πως η κατηγοριοποίηση των διαφορετικών ειδών βιβλίου δεν οργανώνεται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο από όλους. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας, ο διαχωρισμός των ειδών βιβλίου βασίζεται στην κατηγοριοποίηση που προτάθηκε από την Nancy L. Anderson (2012). Σύμφωνα με την Anderson, λοιπόν, τα διάφορα είδη βιβλίου διακρίνονται σε έξι βασικές κατηγορίες, και ορισμένες από αυτές εμφανίζουν και κάποιες υποκατηγορίες:

1. Βιβλία πρώιμης παιδικής ηλικίας: βιβλία ιδανικά για παιδιά ηλικίας έως 6 ετών.

- *Βιβλία ιδεών*
- *Αλφάβητα*
- *Βιβλία αριθμών*
- *Βιβλία γενικών εννοιών*
- *Προβλέψιμα βιβλία / μωτίβου*
- *Βιβλία χωρίς λέξεις / εικόνων*

2. Παραδοσιακή Λογοτεχνία: ιστορίες, τραγούδια και ποιήματα με άγνωστο πρωτογενή συγγραφέα που πέρασαν προφορικά από γενιά σε γενιά.

- *Μύθοι*
- *Μπαλάντες*
- *Θρύλοι*
- *Οι ψηλές ιστορίες*
- *Παραμύθια*
- *Παραδοσιακές ρίμες*

3. Λογοτεχνία Φαντασίας: λογοτεχνικά έργα σχεδιασμένα για ψυχαγωγία, το περιεχόμενο των οποίων παράγεται από τη φαντασία ενός αναγνωρίσιμου συγγραφέα(ων).

- *Φανταστικές ιστορίες*
- *Ζωική Φαντασία*
- *Σύγχρονη ρεαλιστική μυθοπλασία*
- *Ιστορική Φαντασία*

4. Βιογραφία και Αυτοβιογραφία: μη φανταστικά έργα που περιγράφουν τη ζωή (ή μέρος της ζωής) ενός πραγματικού ατόμου.

5. **Πληροφοριακά / Ενημερωτικά Βιβλία:** εμπορικά βιβλία με κύριο σκοπό την ενημέρωση του αναγνώστη, παρέχοντας μια εις βάθος εξήγηση πραγματικών στοιχείων και γεγονότων.

6. **Ποίηση και Στίχος:** στίχοι στους οποίους περιλαμβάνονται λέξεις εικόνες, που επιλέγονται και εκφράζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργούν ισχυρές και συνήθως όμορφες εντυπώσεις.

5.2 Βιβλίο Γνώσεων

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των ειδών βιβλίου που αναλύθηκε παραπάνω, θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν εντάσσονται πάντα όλα τα βιβλία σε μία μόνο κατηγορία. Μία συγκεκριμένη και ταυτόχρονα ανεξάρτητη κατηγορία βιβλίου, που οριοθετείται στα πλαίσια μεταξύ παιδικών και πληροφοριακών/ενημερωτικών βιβλίων, αποτελεί το παιδικό βιβλίο γνώσεων. Το παιδικό βιβλίο γνώσεων με τη σειρά του, διακρίνεται σε δύο μεγάλα υποσύνολα, τα ενημερωτικά (πληροφοριακά) βιβλία γνώσεων και τα πραγματογνωστικά. Η διαφορά των δύο αυτών κατηγοριών παιδικού βιβλίου γνώσεων έγκειται στο γεγονός ότι, στα πληροφοριακά βιβλία οι γνώσεις που παρέχονται συνδέονται άμεσα με την πραγματικότητα και τις απαιτήσεις του σχολείου, ενώ οι αντίστοιχες γνώσεις που εμπεριέχονται στα πραγματογνωστικά βιβλία διαχέονται μέσω ενός αφηγηματικού ιστού ή ακολουθούν κάποιο υποτυπώδες αφηγηματικό σενάριο.

Όντας το μοναδικό είδος που ως επί το πλείστον επιχειρεί συνειδητά να ενταχθεί στα πλαίσια της σχολικής λογικής και της παιδαγωγικής ιδεολογίας, το παιδικό βιβλίο γνώσεων αντιτίθεται στην αισθητική καλλιέργεια που προσπαθεί να πετύχει το λογοτεχνικό βιβλίο και περιέχει πληθώρα περιγραφών και πληροφοριών που βασίζονται στον φυσικό, επιστημονικό και κοινωνικό κόσμο (Καρπόζηλου, 1997). Έχει, δηλαδή, ως άωτερο σκοπό να ενημερώσει το παιδί για γεγονότα, φαινόμενα και γενικότερες έννοιες που καλύπτουν όλο το σύνολο των επιστημονικών πεδίων.

Πέρα από τη μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών, το παιδικό βιβλίο γνώσεων στοχεύει στην επιμόρφωση του αναγνώστη, στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στην ευαισθητοποίησή του σε θέματα κουλτούρας και πολιτισμού. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω των ευκαιριών που αποδίδει στα παιδιά να ελέγχουν και να επεξεργάζονται το περιεχόμενο των πληροφοριών, να μελετούν ένα γνωστικό αντικείμενο ή επιστημονικό πρόβλημα (θετικών και θεωρητικών Επιστημών), καθώς και να ερευνήσουν περαιτέρω (συγκεκριμένα) τα αντικείμενα που τους ενδιαφέρουν, προσεγγίζοντας έτσι σε βάθος σύγχρονα κοινωνικά

προβλήματα, όπως ο ρατσισμός, το οικολογικό πρόβλημα κ.α. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι το παιδικό βιβλίο γνώσεων δύναται να προσφέρει γνώσεις, να δημιουργήσει στάσεις και συμπεριφορές, εκεί που οι αντίστοιχες επίσημες σχολικές διδακτικές μεθοδολογίες αποτυγχάνουν (Quinones, 2005. Παπαδάτος, 2017).

5.2.1 Αφηγηματικό Βιβλίο Γνώσεων

Αξιολογώντας το περιεχόμενο ενός βιβλίου γνώσεων, γίνεται λόγος στα περιεχόμενα κείμενά του που χαρακτηρίζονται από έναν κώδικα επικοινωνίας αρκετά κοντά στο είδος του πληροφοριακού/ενημερωτικού λόγου σε συνδυασμό με στοιχεία διδακτισμού, αλλά και στη γενική μορφή του, που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην εικονογράφηση περιλαμβάνοντας μία σειρά φωτογραφιών, απεικονίσεων και γραφικών χαρακτηριστικών (Duke, 2013). Μέσω του πληροφοριακού κειμένου, παρουσιάζονται και περιγράφονται διάφορα χαρακτηριστικά ή γεγονότα που σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο θέμα, εισάγοντας αντίστοιχα και σχετικό λεξιλόγιο, ενώ παράλληλα πολλές από τις πληροφορίες μεταφέρονται και μέσω των ρεαλιστικών εικόνων και φωτογραφιών.

Στα πλαίσια της προσχολικής ηλικίας και των αρχικών τάξεων του Δημοτικού, όμως, υποστηρίζεται η άποψη ότι «τα παιδιά πρέπει να εκτίθενται σε λεξιλόγιο από μια μεγάλη ποικιλία ειδών, συμπεριλαμβανομένων των ενημερωτικών κειμένων καθώς επίσης και των αφηγήσεων» (National Association for the Education of Young Children, 1998: p. 34). Η χρήση, λοιπόν, αφηγηματικών βιβλίων γνώσεων που συνδυάζουν τόσο αφηγηματικά όσο και ενημερωτικά κείμενα στις αίθουσες του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού, θέτει τις προϋποθέσεις για την επίτευξη απόλυτα ισορροπημένου και άρτιου διδακτισμού, και για την δημιουργία υψηλών λεξιλογικών και γνωστικών ικανοτήτων (McGinty & Justice, 2010. National Governors Association Center for Best Practices, 2010).

Οι αναδυόμενοι γλωσσικοί και γνωστικοί στόχοι που προσφέρει η χρήση των αφηγηματικών βιβλίων γνώσεων απαιτούν, παράλληλα, και την ιδιαίτερη συνεισφορά των εκπαιδευτικών προκειμένου να επιτευχθούν. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιδείξουν τις γνώσεις που περιέχονται στα διάφορα πληροφοριακά κείμενα μέσω της επισήμανσης, της περιγραφής, της αφήγησης, του διαλόγου, των διαφόρων δημιουργικών δραστηριοτήτων και του παιχνιδιού. Η αλληλεπίδραση, λοιπόν, ενηλίκου-παιδιού με ερωτήσεις και συνομιλίες σχετιζόμενες με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο κάθε βιβλίου και η επέκταση της ανάγνωσης του πληροφοριακού κειμένου σε καθοδηγούμενο παιχνίδι,

παρέχει την ευκαιρία στα παιδιά να συνεχίζουν να εκτίθενται στο λεξιλόγιο, τη γλώσσα και το περιεχόμενο του βιβλίου, και φυσικά με μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Ως αποτέλεσμα, η εμπλοκή των παιδιών και η κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων ενισχύονται, προωθείται η εννοιολογική ανάπτυξή τους και ενθαρρύνεται η συμμετοχή τους σε σκέψεις ανώτερων τάξεων, μέσω μιας στοχοθετημένης εξερεύνησης του φυσικού και κοινωνικού κόσμου (Massey, 2013. Pollard-Durodola et al., 2011).

Η συγκεκριμένη εργασία αφορά το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού υλικού, όπου στα πλαίσια ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού, ενσωματώνεται ένα είδος βιβλίου που παρέχει πληροφορίες στα παιδιά, είτε εγκυκλοπαιδικά είτε με ένα πιο αφηγηματικό και αφηρημένο τρόπο. Το υλικό αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα πρωτότυπο και δημιουργικό προϊόν, που προορίζεται να εφαρμοστεί στην σχολική τάξη σαν μία εναλλακτική και διαδραστική μέθοδος διδασκαλίας. Παρακάτω, αναλύονται οι όροι αυτοί.

6. Δημιουργικό Προϊόν

Ένα πολύπλοκο φαινόμενο και μία, ακόμη, πολυδιάστατη έννοια που επιχειρείται να αποσαφηνιστεί στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, είναι αυτή της "δημιουργικότητας". Πολλαπλές προσπάθειες και μελέτες έχουν λάβει χώρα με στόχο την εύρεση ενός ακριβή ορισμού, χωρίς όμως ιδιαίτερη επιτυχία, καθώς είναι πολύ δύσκολο να δοθεί ένας συγκεκριμένος ορισμός σε μια έννοια που σχετίζεται με τόσες πτυχές της ζωής. Τέσσερις σημαντικές συνιστώσες της δημιουργικότητας που έχουν αναπτυχθεί, γνωστές ως τα τέσσερα P της δημιουργικότητας (the four Ps of creativity), είναι οι εξής: η διαδικασία (process), το προϊόν (product), το άτομο (person) και η πίεση/περιβάλλον (press environment). Βασιζόμενος στις συνιστώσες αυτές και συνδυάζοντάς τις, ο Davis το 2004 ανέφερε πως «τα δημιουργικά προϊόντα, είναι αποτέλεσμα δημιουργικών ανθρώπων μέσα από δημιουργικές διαδικασίες σε περιβάλλοντα που τους υποστηρίζουν». Έναν σημαντικό ορισμό για το δημιουργικό προϊόν απέδωσαν και οι Sternberg και Lubart (1995), οι οποίοι θεωρούν πως «ένα προϊόν είναι δημιουργικό όταν είναι καινοτόμο και κατάλληλο. Ένα καινοτόμο προϊόν είναι πρωτότυπο και μη προβλέψιμο. Όσο μεγαλύτερη είναι η ιδέα και όσο περισσότερο το προϊόν διεγείρει τις περαιτέρω εργασίες και ιδέες, τόσο περισσότερο δημιουργικό είναι και το προϊόν».

Οι παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας, όμως, που αντικατοπτρίζουν μια γραμμή μονοδιάστατης επικοινωνίας και διδασκαλίας, δεν καταφέρνουν να προετοιμάσουν και να εφοδιάσουν κατάλληλα τα παιδιά για την μετέπειτα πορεία τους. Ως εκ τούτου, υψίστης σημασίας κρίνεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην οικοδόμηση νέων, εναλλακτικών και πιο αποδοτικών πρακτικών διδασκαλίας, που θα προωθούν τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και έκφραση, τη διερευνητικότητα και την επίλυση προβλημάτων, και όλες τις πολύτιμες δεξιότητες που είναι αναγκαίες για τα σημερινά παιδιά του αύριο. Η διαδραστικότητα και η διερευνητική μάθηση, έννοιες που θα αναλυθούν εκτενώς στις ακόλουθες ενότητες, αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών.

6.1 Διαδραστικότητα

Η διαδραστική μάθηση είναι μία παιδαγωγική προσέγγιση σε ένα δεδομένο σχέδιο μαθήματος, που ενθαρρύνει τους μαθητές να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και με το αντικείμενο. Αποτελεί μία πιο πρακτική και πραγματική διαδικασία αναμετάδοσης πληροφοριών στις αίθουσες διδασκαλίας, αντιτίθεται της παθητικής μάθησης που βασίζεται στην ακρόαση των μαθητών ή την απομνημόνευση πληροφοριών και καλεί τους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά στη συζήτηση και τη διαδικασία της μάθησης, είτε μέσω της χρήσης της τεχνολογίας είτε μέσω του παιχνιδιού και ομαδικών δραστηριοτήτων ρόλων στην τάξη (Rebecca Renner, 2018. Scholastic Parents Staff).

Η διαδραστική εκπαίδευση περιλαμβάνει και την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αφήνουν τους μαθητές να αλληλεπιδρούν με το υλικό σε μια ποικιλία διαφορετικών μορφών μάθησης, προάγουν τη συζήτηση και την ομαδικότητα, και καταφέρνουν έτσι να μετατρέπουν τη διαδικασία της μάθησης σε διασκέδαση.

Στην περίπτωση όπου η μέθοδος διδασκαλίας βασίζεται στην εφαρμογή και χρήση του βιβλίου, γίνεται αναφορά σε μία διαδραστική προσέγγιση που συνδυάζει δύο τύπους διαδικασιών: την προσέγγιση από πάνω προς το κάτω ή με βάση τον αναγνώστη, και την προσέγγιση από κάτω προς τα πάνω ή με βάση το κείμενο. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης διαδραστικής θεωρίας, λοιπόν, οι δυο αυτές προσεγγίσεις αλληλεπιδρούν για να δώσουν στον αναγνώστη μια υπόθεση ή μια πρόβλεψη για το κείμενο. Συγκεκριμένα, πιστεύεται ότι οι αναγνώστες έχουν μια αυτόματη αναγνώριση λέξεων και ιδεών, που αξιοποιούνται στην

επεξεργασία κατανόησης χαμηλότερου επιπέδου, αλλά στην πορεία, ανακαλώντας τη λογική και αντίστοιχες γνώσεις του θέματος και του κόσμου, αξιοποιείται η επεξεργασία κατανόησης υψηλότερου επιπέδου και επιτυγχάνεται η πλήρης επίδραση του κειμένου, μέσω της πλήρους αλληλεπίδρασης μεταξύ αναγνώστη και υλικού (<https://www.reference.com/education/interactive-theory-reading-a98fa29d12e87033>).

Αναφερόμενοι τώρα στο παιχνίδι ως μια παιδαγωγική πρακτική, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι αποτελεί ίσως και την πιο διαδραστική προσέγγιση διδασκαλίας, αφού προϋποθέτει άρρηκτα την ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή των μαθητών. Εστιάζοντας το ενδιαφέρον στην περίπτωση της αξιοποίησης και εφαρμογής των επιτραπέζιων παιχνιδιών, δεδομένου ότι αποτελούν το βασικό σημείο ενδιαφέροντος στην παρούσα εργασία, αναφερόμαστε σε μία προσέγγιση έντονης και υψηλού επιπέδου διαδραστικότητας, που εντάσσει τους παίκτες σε μία κατάσταση εξερεύνησης των επιλογών τους πάνω στο παιχνίδι με ιδιαίτερη ευελιξία.

Αναλυτικότερα, με τη συμμετοχή των μαθητών σε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι σχεδιασμένο να υποστηρίζει συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, επιτυγχάνεται η βέλτιστη αλληλεπίδρασή τους με το υλικό. Ταυτόχρονα, αυτή η αλληλεπίδραση ή διαδραστικότητα κρίνεται απαραίτητη για τη μετατροπή της διαδικασίας συλλογής δεδομένων και γνώσεων, σε μία διασκεδαστική και ευχάριστη μαθησιακή εμπειρία. Επιπρόσθετα, μέσω της ομαδικότητας, της συζήτησης και της ανταλλαγής γνώσεων μεταξύ των παικτών, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αναθεωρούν τη μάθησή τους αναγνωρίζοντας τυχόν κενά στις γνώσεις τους, και να ενισχύουν έτσι τη σχέση μεταξύ θεωρίας και πρακτικής οδηγούμενοι σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Gibson & Douglas, 2013). Συμπερασματικά, λοιπόν, αποδεικνύεται πως η χρήση των επιτραπέζιων παιχνιδιών στα πλαίσια της σχολικής τάξης και η αξιοποίηση της διαδραστικότητας που προσφέρουν, συμβάλει σημαντικά στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των διαδικασιών της μάθησης και της έρευνας.

6.2 Διερευνητική Μάθηση

Η διερευνητική μάθηση αποτελεί μια παιδαγωγική μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης που βασίζεται στην έρευνα, εκτείνεται σε όλους τους τομείς περιεχομένου και καλεί τα παιδιά να επικεντρωθούν οι ίδιοι στη δική τους μάθηση. Η έρευνα, όπως χαρακτηρίζεται από τα Εθνικά Πρότυπα Επιστημονικής Εκπαίδευσης (National Research Council, 1996), αναφέρεται στην πολύπλευρη διαδικασία απόκτησης πληροφοριών μέσω διαφόρων επιπέδων διερεύνησης. Στα πλαίσια της διερευνητικής μάθησης, λοιπόν, οι μαθητές όντας ενεργά

παρόντες στη διαδικασία της μάθησης, θέτουν σημαντικά ερωτήματα και ενθαρρύνονται να λύσουν αναδυόμενα προβλήματα μέσω του πειραματισμού και της αξιολόγησης πιθανών λύσεων (Fine & Desmond, 2015).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των παιδιών και την παρότρυνσή τους να εφαρμόσουν τη νεόδμητη γνώση με σκοπό να διερευνήσουν, να αναλύσουν, να επικρίνουν και τελικά να υπερασπιστούν νέες υποθέσεις. Θέτοντας προσεκτικά επεξεργασμένες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που συνδυάζουν τους στόχους του εκπαιδευτικού και τους μαθησιακούς στόχους, οι εκπαιδευτικοί επιτρέπουν στους μαθητές να εμβαθύνουν τη σκέψη τους και να προβούν σε περαιτέρω διερεύνηση, αντί να απαντήσουν με μια σωστή ή λανθασμένη απάντηση. Παράλληλα, παρακολουθώντας ενεργά τις σκέψεις των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε ετοιμότητα για να παράσχουν νέους πόρους και προκλήσεις, και να επεκτείνουν έτσι τη μάθηση των εκπαιδευόμενων (Fine & Desmond, 2015. Skamp & Peers, 2012).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

7. Σχεδιασμός – Παραγωγή έντυπου εκπαιδευτικού υλικού

7.1 Σκοπός, στόχοι παραγωγής

Το ενδιαφέρον για την ενασχόληση με αυτή τη μαθησιακή ενότητα, προήλθε από το γεγονός ότι η γεωγραφία ήταν πάντα ένα μάθημα που κατείχε τις λιγότερες ώρες στο σχολικό πρόγραμμα, ενώ υπήρχε μόνο σε κάποιες τάξεις του δημοτικού και του γυμνασίου, με αποτέλεσμα να μη προσελκύει τόσο το ενδιαφέρον των μαθητών και αυτό να οδηγεί σε παρανοήσεις και απουσία βασικών γνώσεων για το συγκεκριμένο αντικείμενο. Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, η απουσία αυτού του γνωστικού αντικείμενου από το ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, καθώς μέσα από αυτό θα μπορούσαν να δημιουργηθούν οι βάσεις και τα κίνητρα για περαιτέρω προσωπική αναζήτηση και εξερεύνηση. Η Γεωγραφία είναι ένας κλάδος που σχετίζεται άμεσα με τη κοινωνία και πλέον με την καθημερινότητα μας. Μέσα από τη διδασκαλία της ή αλλιώς μέσα από τη γνωριμία με τον κόσμο, θα μπορούσε να γίνει μία πιο ομαλή πρόσβαση των παιδιών και σε άλλα ζητήματα, πιο ευαίσθητα όπως το μεταναστευτικό και το προσφυγικό φαινόμενο, τη ρύπανση του περιβάλλοντος και την ιστορική σχέση των χωρών. Έτσι, γεννήθηκε η ιδέα της παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού που παρουσιάζεται πιο κάτω, με τους εξής στόχους:

- Να σχεδιαστεί και να δημιουργηθεί ένα εκπαιδευτικό παιδαγωγικό διαδραστικό παιχνίδι που θα αφορά τη διδασκαλία της παγκόσμιας γεωγραφίας (στο παρόν υλικό η πληροφορία περιορίζεται στην Ευρώπη).
- Να απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρωτο-σχολικής ηλικίας.
- Να στοχεύει στη μύηση και σε μία γενικότερη πρώτη επαφή – γνωριμία με τους χάρτες, τις ηπείρους, τις χώρες κ.ο.κ
- Να βιώνεται σαν ένα ταξίδι στον κόσμο (στο παρόν υλικό στην Ευρώπη).

7.2 Διαδικασία Σχεδιασμού – Παραγωγής

Για το σχεδιασμό και τη παραγωγή του συγκεκριμένου έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, υιοθετήθηκε το μοντέλο ανάπτυξης που χρησιμοποιείται για την προετοιμασία προγραμμάτων σπουδών σε συνδυασμό με τα σχετικά πρότυπα (Unit Standards). Συγκεκριμένα, η διαδικασία σχεδιασμού και παραγωγής περιλαμβάνει τα εξής στάδια (Botswana Training Authority, 2005):

1. Αναγνώριση των αναγκών:

Αφού πρώτα διαπιστώθηκε η ανάγκη για την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού υλικού γεωγραφικού περιεχομένου για παιδιά μικρότερων ηλικιών, ακολούθησε η αξιολόγηση των υπαρχόντων υλικών. Το πρώτο στάδιο, λοιπόν, της διαδικασίας σχεδιασμού του υλικού ήταν η αναζήτηση των έντυπων εκπαιδευτικών υλικών που αφορούν γεωγραφικές έννοιες, και κυκλοφορούν αυτή τη στιγμή στην αγορά (Παράρτημα 1). Υπάρχουν εικονογραφημένα παιδικά βιβλία γνώσεων για την παγκόσμια γεωγραφία, τα οποία παρέχουν πληροφορίες στα παιδιά για τις ηπείρους, τις χώρες, τα γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά τους, της πολιτισμικής κληρονομιάς τους και τις συνήθειες των λαών τους (διατροφικές/αθλητικές/κοινωνικές/παραδόσεις κ.ο.κ.).

Πολλά από αυτά αναφέρονται ως ο "Ο Πρώτος μου Άτλας" ή "Άτλαντας για παιδιά", αφορούν τη Παγκόσμια Γεωγραφία, διαθέτουν χάρτες και πλούσια εικονογράφηση. Ωστόσο, περιέχουν αρκετές πληροφορίες, που ίσως θεωρηθούν χαοτικές για τα παιδιά. Αυτός ο όγκος πληροφοριών φαίνεται να περιορίζεται στα καινούργια βιβλία που πλέον απευθύνονται και σε πιο μικρές ηλικίες, και έτσι αλλάζει και ο τρόπος παρουσίασής τους με έναν διαδραστικότερο και φιλικότερο προς την συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα τρόπο (κρυμμένες πληροφορίες – κινούμενες εικόνες). Έχει αναδειχθεί, λοιπόν, η ανάγκη τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με αυτό το αντικείμενο και από πιο μικρές ηλικίες, πράγμα που απαιτεί νέες ιδέες στη παραγωγή τέτοιων υλικών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως τα εκπαιδευτικά βιβλία για τα οποία γίνεται αναφορά, προέρχονται μόνο από ξένους συγγραφείς, ενώ παράλληλα απουσιάζουν από την αγορά υλικά που ξεφεύγουν από το βιβλίο και δεν εκμεταλλεύονται τη διδακτική αξία του παιχνιδιού.

Εξετάζοντας, λοιπόν, τις ανάγκες της ομάδας-στόχου, στο συγκεκριμένο υλικό γίνεται προσπάθεια οι πληροφορίες να αποκτηθούν από τα παιδιά με βιωματικό/διερευνητικό και διαδραστικό τρόπο μέσα από ένα επιτραπέζιο παιχνίδι που είναι αλληλένδετο με ένα

εικονογραφημένο βιβλίο γνώσεων. Πρόκειται για ένα βιβλίο γνώσεων, που προσφέρει παράλληλα και τα πλεονεκτήματα της αφήγησης, μέσα από μία ιστορία που αποτελεί αφορμή και συμβάλει στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών για το παιχνίδι που ακολουθεί.

2. Αναζήτηση, εξέταση και συγκέντρωση όλων των απαραίτητων στοιχείων για την πλαισίωση του εκπαιδευτικού υλικού:

Πέρα από τις ανάγκες που υπήρχαν ως προς το δυνητικό μαθητευόμενο και τα μέσα εκμάθησης σχετικά με τη μύηση και τη διδασκαλία της γεωγραφίας, έγιναν κάποιες ενέργειες κατά το σχεδιασμό του παρόντος υλικού, όπως: η εξέταση διαφορετικών τύπων μάθησης και πώς αυτοί θα μπορούσαν να προσφέρονται μέσα από το υλικό, η εξέταση τυχόν συνδυασμών – βοηθητικών μέσων και υλικών και πώς αυτά θα μπορούσαν να συνυπάρξουν και να εμπλουτίσουν το νέο υλικό χωρίς να παραβιάζονται οι νόμοι περί πνευματικών δικαιωμάτων, ο προσδιορισμός του μαθησιακού περιβάλλοντος τόσο αυτού της τάξης του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού όσο και του πιο ανεπίσημου αυτού του σπιτιού, ο προσδιορισμός του παραγωγικού χρόνου ενασχόλησης με το υλικό, και τέλος η καθιέρωση των στοιχείων που τελικά χαρακτηρίζουν το παρόν υλικό και αποδεικνύουν τα επιτεύγματα του.

3. Κινητοποίηση των πόρων υλικοτεχνικής και χρηματοοικονομικής υποδομής:

Περνώντας στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού, χρειάστηκε να καθοριστεί η διάταξη τόσο του επιτραπέζιου παιχνιδιού όσο και του βιβλίου, και έπειτα η ακολουθία των δράσεων – κινήσεων των παιδιών, μέσα από την αλληλεπίδραση των δύο.

Πιο συγκεκριμένα, προσδιορίστηκαν το κόστος παραγωγής και οι υλικοτεχνικές απαιτήσεις που υπήρχαν για την κατασκευή του υλικού, έτσι ώστε να αποτελεί στο σύνολό του ένα εύχρηστο και προσιτό υλικό προς τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα παιδιών. Σε αυτό, σημαντικό ρόλο έπαιξε η χρήση, αλλά και τροποποίηση των κειμένων που επιλέχθηκαν, ενώ για να μπορεί το έργο αυτό να αποτελεί παράλληλα ένα οπτικά ελκυστικό σχέδιο, ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στη παρουσίαση των πληροφοριών μέσα από κατάλληλο φωτογραφικό υλικό, πλούσια εικονογράφηση και διάφορες τεχντροπίες.

Απαραίτητη προϋπόθεση, βέβαια, υπήρξε η αντιστοίχιση της μάθησης με τους πόρους και η σαφήνεια στη δομή και την αλληλουχία μεταξύ επιτραπέζιου παιχνιδιού και βιβλίου, ώστε η ομάδα-στόχος να μπορεί να τα διερευνήσει εύκολα. Με επίκεντρο τον μαθητή, έμφαση δόθηκε στον εμπλουτισμό του υλικού με στρατηγικές εκμάθησης που

προάγουν την απόκτηση γενικών δεξιοτήτων, και προσεγγίσεις που αποδίδουν κίνητρα στους εκπαιδευόμενους για ενεργή συμμετοχή και ευκαιρίες αυτοαξιολόγησης.

4. Πιλοτική εφαρμογή:

Αφού ολοκληρώθηκε ο σχεδιασμός του υλικού σε θεωρητικό και κατασκευαστικό επίπεδο, ακολούθησε η δοκιμή του αναπτυγμένου υλικού, για να προσδιοριστούν στη πράξη τα πλεονεκτήματα και οι αδυναμίες του. Για να εντοπιστούν οι καταλληλότερες και αποδοτικότερες συνθήκες ενασχόλησης με το συγκεκριμένο υλικό, οι πιλοτικές δοκιμές έλαβαν μέρος σε διαφορετικά περιβάλλοντα και με διαφορετικές ομάδες παιδιών ως προς την ηλικία και το φύλλο. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε μία ποικιλία μεθόδων μάθησης, καθώς το παιχνίδι παίχτηκε με μικρότερες αλλά και μεγαλύτερες ομάδες, με τη καθοδήγηση αλλά και χωρίς τη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού – ερευνητή, προκειμένου να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να κάνουν σχόλια σχετικά με τη δομή, το περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις και τη διάρκεια του. Τέλος, κατά τη διάρκεια των πιλοτικών εφαρμογών αναπτύχθηκαν μέσα παρακολούθησης, με στόχο τη συχνή ανατροφοδότηση του εκπαιδευτή – ερευνητή για το έργο, ώστε να ληφθούν τα απαραίτητα διορθωτικά μέτρα, αλλά και των εκπαιδευόμενων, ώστε αξιοποιώντας τα σχόλια τους, να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητες προσαρμογές στη διαδικασία εκμάθησης.

Τα επόμενα δύο στάδια, που αποτελούν μέρος του μοντέλου παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού που επιλέχτηκε, αλλά παραλείπονται από τη συγκεκριμένα ερευνητική πράξη, αξίζει να αναφερθούν και είναι τα εξής:

5. Αναθεώρηση και Τροποποίηση: σε αυτό το στάδιο, αξιοποιούνται τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής του υλικού, προκειμένου να γίνουν οι κατάλληλες τροποποιήσεις για την κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευόμενων, των εκπαιδευτών αλλά πλέον και της βιομηχανίας. Προετοιμάζεται το έδαφος για την πλήρη εφαρμογή του, για την έκθεση του νέου εκπαιδευτικού υλικού στην αγορά.

6. Υλοποίηση - Εκτέλεση: σε αυτό το στάδιο θεωρείται πως το υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον σκοπό του. Ωστόσο, θα πρέπει να ληφθεί μέριμνα προκειμένου το υλικό να συνεχίσει να υποστηρίζει την απόκτηση κατάλληλων γνώσεων και σχετικών δεξιοτήτων, να επιδεικνύει σύνδεση μεταξύ των μαθησιακών δραστηριοτήτων και του κόσμου της εργασίας, να παρέχει την απαραίτητη ανατροφοδότηση και να καθορίζει τους πόρους αξιολόγησης.

7. Αξιολόγηση:

Η αξιολόγηση του υλικού έπεται των δύο προηγούμενων σταδίων, αλλά πραγματοποιείται και στο παρόν εκπαιδευτικό υλικό, μέσα από την πιλοτική εφαρμογή του. Είναι ένα στάδιο που είναι αδύνατον να παραλειφθεί, καθώς αφορά την αναθεώρηση και την ανασκόπηση του υλικού, που ούτως ή άλλως θα πρέπει να γίνονται τακτικά και να συνδέονται όσο το δυνατόν περισσότερο με εκείνες του σχετικού προγράμματος σπουδών, του εκπαιδευτικού προγράμματος ή της μαθησιακής ενότητας αντίστοιχα.

Προκειμένου να προσδιοριστεί ο συντελεστής αξίας του υλικού, αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν μέσα αξιολόγησης ως προς:

- τις επιπτώσεις του υλικού στην απόδοση των εκπαιδευόμενων, σύμφωνα με τις προσδιορισμένες ανάγκες που υπάρχουν
- την υποστήριξη του εκπαιδευτικού υλικού από τους μαθητές και τους εκπαιδευτές
- την ορθότητα του περιεχομένου και της δομής του εκπαιδευτικού υλικού

7.3 Παρουσίαση Υλικού

Το υλικό που παρουσιάζεται σε αυτήν την εργασία έχει τίτλο: «Ο γύρος της Ευρώπης σε ένα παιχνίδι». Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό υλικό γεωγραφικού περιεχομένου, όπου παρουσιάζονται ισότιμα οι χώρες της Ευρώπης, μνημεία της πολιτιστικής τους – και Παγκόσμιας – Κληρονομιάς, φυσικά τοπία και ιδιαιτερότητες που τα χαρακτηρίζουν (σπάνια φυσικά φαινόμενα – στοιχεία οικολογικού χαρακτήρα), καθώς και μέρη / αξιοθέατα που αφορούν τη παιδική ηλικία και έχουν ενδιαφέρον για τα παιδιά. Αποτελείται από έναν παγκόσμιο χάρτη σε μορφή πάζλ, τον χάρτη της Ευρώπης που αποτελεί και το ταμπλό του παιχνιδιού, επτά πιόνια, δύο ζάρια, κάρτες σε 3 διαφορετικά χρώματα που αντιστοιχούν στις πληροφορίες που συλλέγουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (και στους πόντους που κερδίζουν ή χάνουν αντίστοιχα) και από ένα βιβλίο, στην αρχή αφηγηματικό και στη πορεία γνώσεων, αφού λειτουργεί ως ευρετήριο των πληροφοριών που καλούνται να αναζητήσουν τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι (Παράρτημα 2).

Η εισαγωγή στο παιχνίδι γίνεται με μία έμμετρη αφηγηματική ιστοριούλα για ένα αγόρι, τον Μορφέα που πάει να δει τους παππούδες του. Τους βρίσκει ανήσυχους να κρατάνε

ένα άλμπουμ φωτογραφιών χωρίς όμως τις φωτογραφίες. Οι παππούδες στεναχωριούνται, γιατί αυτές οι φωτογραφίες ήταν από τα ταξίδια τους στα διάφορα μέρη του κόσμου και ήταν ειδικά επιλεγμένες από μέρη που ήθελαν να δείξουν στο Μορφέα. Του Μορφέα τότε του έρχεται η ιδέα να ξεκινήσει ένα παιχνίδι αναζήτησης των εξαφανισμένων φωτογραφιών – ένα παιχνίδι γνωριμίας με τον κόσμο, μέσα από τους χάρτες των ηπείρων και τις χρήσιμες πληροφορίες "των παππούδων" (Παράρτημα 3). Στο παρόν υλικό περιλαμβάνεται μόνο χάρτης και φωτογραφίες από χώρες της Ευρώπης.

Το παιχνίδι είναι επιτραπέζιο και διαδραματίζεται στο χάρτη της Ευρώπης (ταμπλό), όπου οι χώρες είναι αριθμημένες και κρύβουν πληροφορίες και παγίδες. Μπορεί να παίζει μόνο του ένα παιδί ή να παίζουν έως επτά παιδιά (επτά πόνια). Ο σκοπός του παιχνιδιού είναι να βρεθούν οι φωτογραφίες που λείπουν από το άλμπουμ, άσχετα από τον αριθμό των παικτών. Στη περίπτωση, όμως, που παίζουν από δύο παιδιά και πάνω, οι πληροφορίες και οι φωτογραφίες που συλλέγουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αξίζουν κάποιους πόντους και έτσι στο τέλος ο παίκτης που έχει συλλέξει τους περισσότερους πόντους είναι και ο νικητής. Υπάρχουν τεσσάρων ειδών πληροφορίες, οι οποίες απεικονίζονται με διαφορετικό τρόπο πάνω στο ταμπλό και αποτελούν ξεχωριστές ενότητες στο βιβλίο (Παράρτημα 4):

- Πληροφορίες που τα παιδιά θα παίρνουν από τις φωτογραφίες που θα βρίσκουν για το άλμπουμ:

Τα παιδιά έχουν στη διάθεση τους το άλμπουμ με τις λεζάντες. Σε κάθε λεζάντα αναγράφεται το μέρος (χώρα ή πόλη) και η ονομασία αυτού που απεικονίζεται στη φωτογραφία. Οι φωτογραφίες είναι κρυμμένες μέσα στο σπίτι της γιαγιάς και του παππού, ανά ήπειρο σε διαφορετικούς χώρους/δωμάτια του σπιτιού. Στο παρόν υλικό, η Ευρώπη αντιστοιχεί στο σαλόνι και οι φωτογραφίες είναι κρυμμένες κάτω από τα έπιπλα και τα αντικείμενα του σαλονιού (το σαλόνι απεικονίζεται σε ένα δισέλιδο του βιβλίου). Έτσι, τα παιδιά όταν πέφτουν σε χώρες που έχουν πάνω τους έπιπλα ή αντικείμενα του δωματίου στο οποίο βρίσκονται, θα πρέπει να ψάξουν στο βιβλίο να βρουν τις φωτογραφίες και να πάρουν τρεις πόντους (III). Πίσω από κάθε φωτογραφία υπάρχει πρόσθετη πληροφορία, που παρουσιάζεται με αφηγηματική γραφή, σαν να την αφηγούνται ο παππούς και η γιαγιά. Οι φωτογραφίες θα πρέπει να τοποθετούνται στη θέση τους στο άλμπουμ.

- Πληροφορίες που έχουν σχέση με το φυσικό περιβάλλον κάποιων χωρών:

«Ο θησαυρός της φύσης»

Μπορεί να αφορά κάποιο φυσικό φαινόμενο, κάτι που προσδίδει μια ιδιαιτερότητα σε αυτή τη χώρα ή έναν οικολογικό χαρακτήρα. Αυτές οι πληροφορίες απεικονίζονται με διαφορετικά σκίτσα πάνω στο ταμπλό, τα οποία τα παιδιά καλούνται να ανακαλύψουν μέσα στο βιβλίο για να αντλήσουν τη πληροφορία και να πάρουν δύο πόντους (II).

- Πληροφορίες που απευθύνονται στη παιδική ηλικία, περιέργεια και φαντασία:

«Τουριστικός Οδηγός για Παιδιά»

Αυτές οι πληροφορίες απεικονίζονται όλες με το ίδιο σκίτσο πάνω στο ταμπλό και πρέπει να γίνει η αντιστοίχιση με το βιβλίο μέσα από τον αριθμό της χώρας στην οποία έχουν πέσει. Αυτή η πληροφορία αξίζει ένα πόντο (I).

- Πληροφορίες που εμφανίζονται ως "παγίδες" πάνω στο ταμπλό:

«Κάθε εμπόδιο για καλό»

Σαν πληροφορίες δεν έχουν κοινό χαρακτήρα, όμως έχουν το ίδιο αποτέλεσμα, δηλαδή οι παίκτες να καθυστερήσουν στη διάρκεια του "ταξιδιού" τους, καθώς χάνουν ένα γύρο και ένα πόντο (- I). Οι παγίδες αυτές είναι εμφανείς πάνω στο ταμπλό, καθώς είναι τα μόνα σκίτσα που προεξέχουν. Τα παιδιά και πάλι θα πρέπει να μάθουν μέσα από το βιβλίο το λόγο της καθυστέρησής τους.

Να σημειωθεί ότι:

* Μία χώρα μπορεί να έχει περισσότερες από μία πληροφορίες. Σε αυτή τη περίπτωση υπολογίζεται το σύνολο των πόντων (συν/πλην).

* Τα παιδιά έχουν στη διάθεσή τους μία καρτέλα με αριθμημένες τις χώρες της Ευρώπης όπως είναι στο ταμπλό, τις πρωτεύουσες και τις σημαίες τους. Αυτή η καρτέλα τους είναι απαραίτητη στη διάρκεια του παιχνιδιού, αρχικά για να ξέρουν σε ποια χώρα βρίσκονται κάθε φορά και έπειτα για να μπορούν να κάνουν τις αντιστοιχίσεις τους με τις πληροφορίες στο βιβλίο.

* Όλες οι πληροφορίες βρίσκονται μέσα στο βιβλίο. Συγκεκριμένα, κάθε τύπος – ομάδα πληροφοριών ανήκει σε ένα ή περισσότερα δισέλιδα του βιβλίου.

* Στο τέλος της ενότητας, υπάρχει και μία σελίδα αφιερωμένη στα εξής μνημεία: Ακρόπολη (Ελλάδα), Κολοσσαίο και Πύργος της Πίζας (Ιταλία), Big Ben (Αγγλία), Πύλη του Βραδεμβούργου (Γερμανία), Πύργος του Άιφελ (Γαλλία). Όλα αυτά τα μνημεία απεικονίζονται πάνω στο ταμπλό σε σκίτσα, χωρίς όμως να παρέχουν κάποια πληροφορία ή

να παίζουν κάποιο ρόλο στη εξέλιξη του παιχνιδιού. Παρόλα αυτά πρόκειται για μνημεία και χώρες που τα παιδιά ίσως έχουν ακούσει και γνωρίζουν, συγκριτικά με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης, που δε θα μπορούσαν να παραλειφθούν από το υλικό (Παράρτημα 5).

* Στο υλικό περιλαμβάνεται κι ένας παγκόσμιος χάρτης με αποσπώμενες τις ηπείρους (σαν πάζλ), που επίσης δεν έχει σχέση με την εξέλιξη του παιχνιδιού, αλλά βοηθάει στο πειραματισμό και την οπτική εξοικείωση του παιδιού με τη θέση των ηπείρων και των ωκεανών, όπως απεικονίζονται πάνω σε έναν επίπεδο παγκόσμιο χάρτη (Παράρτημα 6).

* Το μέγεθος (οι διαστάσεις) του βιβλίου είναι Α3.

7.4 Αξιολόγηση Υλικού – Κριτήρια αξιολόγησης

Ως προς την αξιολόγηση ενός παραγόμενου εκπαιδευτικού υλικού, έχουν αναπτυχθεί διάφορα σχήματα ανάλυσης αποτελούμενα από πολλαπλά κριτήρια αξιολόγησης (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2003). Ακολουθεί η αξιολόγηση του παρόντος υλικού σύμφωνα με κάποια από αυτά:

A.ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑΣ ΜΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Το συγκεκριμένο υλικό πραγματεύεται γεωγραφικούς όρους. Ο πλανήτης Γη, καθώς και έννοιες – φαινόμενα από τον φυσικό κόσμο είναι τομείς που διδάσκονται στα πλαίσια των Φυσικών Επιστημών (Πρόγραμμα Σπουδών, 2ο μέρος, 2011). Πρόκειται λοιπόν για ένα γνωστικό αντικείμενο που είναι συμβατό και με το πρόγραμμα σπουδών. Επίσης, η προώθηση αυτού του γνωστικού αντικειμένου σέβεται τη διαφορετικότητα, όπως προβλέπεται και από τους νόμους της εκπαίδευσης, με το δικό του τρόπο, και συγκεκριμένα μέσα από την ισότιμη παρουσίαση των διαφορετικών χωρών ως προς τα κοινωνικοπολιτιστικά και φυσικά τους χαρακτηριστικά.

B. ΓΝΩΣΙΟΛΟΓΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Διαχείρισης πληροφοριών

Οι πληροφορίες που περιέχονται στο συγκεκριμένο υλικό, προέρχονται από έγκυρες πηγές. Έχουν τροποποιηθεί και προσαρμοστεί, ώστε να είναι κατανοητές από τα παιδιά στα οποία και απευθύνονται, χωρίς ωστόσο να χάνουν την αντικειμενικότητά τους ως δεδομένα.

Διαχείρισης εννοιολογικής γνώσης

Παρόλα αυτά πρόκειται για πληροφορίες που ανήκουν στην αγκαλιά ενός πολύπλευρου γνωστικού αντικείμενου, αυτού της Γεωγραφίας, πράγμα που σημαίνει πως τελικά, αυτό που επιτυγχάνεται μέσα από όλη αυτή τη πληροφορία, είναι ο σχηματισμός βασικών εννοιών και η οικοδόμηση νοητικών σχημάτων, η μύηση των παιδιών γενικότερα σε γεωγραφικούς όρους.

Διαχείρισης ουσιαστών πραγματολογικών γνώσεων

Η πληροφορία, βέβαια, περιορίζεται, και αξιοποιούνται μεμονωμένες παραδειγματικές γνώσεις, που στόχο έχουν τα παιδιά να αλλάξουν την οπτική γωνία με την οποία αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα, για να ανατρέξουν τα ίδια στη συνέχεια σε περαιτέρω αναζήτηση.

Γ. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

Υπάρχουν σημεία στο βιβλίο, όπου οι πληροφορίες δεν είναι ξεκάθαρες αλλά ούτε και παραδειγματικές, παρά αποδίδονται μέσα από μεταφορές και αναλογίες, προωθώντας έτσι την κριτική σκέψη. Να σημειωθεί εδώ, πως αν και το υλικό δε συνοδεύεται από συγκεκριμένες δραστηριότητες, μεριμνά αντίστοιχα για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, καθώς ο διαθεματικός του χαρακτήρας ενθαρρύνει την ανάπτυξη ποικίλων δραστηριοτήτων.

Δ. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ

Στοχοθεσίας

Η στοχοθεσία του υλικού είναι σαφής, ως προς το γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας, και οργανωμένη ως προς την ακολουθία ορισμένων βημάτων και τη τήρηση κακόνων. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς στόχους συγκεκριμένα, είναι ξεκάθαρο πως πρόκειται για μία ολιστική προσέγγιση της έννοιας του ταξιδιού, μέσα από την οποία όμως προσδοκάται, με

έμμεσο και άμεσο τρόπο, το παιδί να μυηθεί γενικότερα σε (νοητικά) σχήματα και όρους γεωγραφικού περιεχομένου.

Μεθοδολογικών Προσεγγίσεων

Το συγκεκριμένο υλικό είναι σχεδιασμένο και οργανωμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε το παιδί, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του, να είναι ελεύθερο να επιλέξει αν θα παίξει μόνο του ή με παρέα, αν θα ακολουθήσει το προτεινόμενο τρόπο παιχνιδιού ή αν θα χρησιμοποιήσει κάποια άλλη πρακτική – διαδρομή, αν θα αξιοποιήσει στο σύνολο του το υλικό ή ένα μέρος αυτού κ.ο.κ. Επίσης, αν και πρόκειται για ένα υλικό που αρχικά χρήζει καθοδήγησης, ως προς το τρόπο παιχνιδιού, από κάποιον ενήλικα, ενσωματώνονται σε αυτό όλα τα απαραίτητα στοιχεία «φθίνουσας καθοδήγησης» καθώς και εξάλειψής της. Ως προς την άντληση των πληροφοριών, από την άλλη, έχει ενδιαφέρον για τα παιδιά το γεγονός πως ψάχνουν να βρουν τις χαμένες φωτογραφίες, και όχι μόνο, μέσα από σύμβολα και σκίτσα που συναντάνε στο ταμπλό – χάρτη, και έτσι, χωρίς να το καταλάβουν ωθούνται σε διερευνητικές προσεγγίσεις της μάθησης, σε μία συνεχής διαδικασία αναζήτησης.

Ε. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ

Όσον αφορά τα κείμενα και τη δομή των κειμένων στο βιβλίο, υπάρχει ορθή δόμηση, λογική σύνδεση προτάσεων και παραγράφων, καθώς και συνάφεια ως προς τον τρόπο παρουσίασής τους. Ο γλωσσικός χειρισμός των θεμάτων είναι κατάλληλος(χρήση τόσο του δηλωτικού όσο και του ερμηνευτικού λόγου)και η παρουσίαση των πληροφοριών ξεκάθαρη. Ωστόσο, η αναγνωστική δυσκολία των κειμένων θεωρείται συμβατή μόνο με το αναγνωστικό επίπεδο των παιδιών σχολικής ηλικίας και όχι με αυτό των νηπίων. Βοηθητική προς τα παιδιά και των δύο ηλικιακών ομάδων, είναι η σωστή χρήση των συμβόλων που συναντώνται στο υλικό.

ΣΤ.ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗΣ

Το υλικό στο σύνολο του χαρακτηρίζεται από μια ισορροπημένη αναλογία μεταξύ του κειμένου και των εικόνων, πινάκων και χαρτών. Η ένταξη της εικόνας στο κείμενο είναι λειτουργική, καθώς πραγματοποιείται συνδυαστική χρήση περιγραφικών – ρεαλιστικών και ερμηνευτικών εικόνων, κυρίως μέσα από πλούσιο φωτογραφικό υλικό, μικρότερα ή

μεγαλύτερα σκίτσα και την εικονογράφηση της ιστορίας. Ταυτόχρονα, το κείμενο που συνοδεύει την εικόνα, είναι αντιπροσωπευτικό και φροντισμένο από άποψη λεξιλογίου.

Z. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΤΥΠΟ-ΕΚΔΟΤΙΚΑ

Αναφορικά με το βιβλίο που περιέχεται στο υλικό, έχει τηρηθεί μία καλή διαμόρφωση των σελίδων. Συγκεκριμένα, υπάρχει κατάλληλη οργάνωση των τίτλων του βιβλίου, ενώ η μετάβαση από τη μία ενότητα στην άλλη σηματοδοτείται τόσο με χρωματικούς όσο και με άλλους τρόπους, όπως αυτός του τρόπου παρουσίασης των πληροφοριών. Το βιβλίο παρέχει, ακόμα, τη δυνατότητα μιας μη γραμμικής ανάγνωσης της σελίδας, ενώ χρησιμοποιούνται και άλλα κριτήρια φιλικά προς το μαθητικό πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται, όπως είναι το κατάλληλο μέγεθος και το είδος των γραμμάτων, το μήκος και τις αποστάσεις των σειρών, οι χρωματικοί προσδιορισμοί ορισμένων λέξεων.

H. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΧΡΗΣΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΥΛΙΚΩΝ

Τέλος, πρόκειται για ένα υλικό το οποίο στο σύνολό του μπορεί να αξιοποιηθεί στα πλαίσια των πραγματικών συνθηκών της σχολικής λειτουργίας, καθώς ο χρόνος που απαιτείται για να ολοκληρωθεί η επεξεργασία του είναι ρεαλιστικός, και μπορεί να διαρκέσει από μία διδακτική ώρα και πάνω, ανάλογα με τη χρήση του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

8. Πιλοτική Εφαρμογή – Ερευνητική Διαδικασία

8.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Η πιλοτική εφαρμογή του υλικού, συγκεκριμένα οι διαφορετικές πιλοτικές δοκιμές που ακολούθησαν, αποτελούν το ερευνητικό κομμάτι, ώστε να μπορέσουν να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα ως προς το νέο υλικό:

1. Προσελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών;
2. Ποια ηλικιακή κατηγορία αντιπροσωπεύει περισσότερο;
3. Συμβάλει στην ανάδειξη των γεωγραφικών γνώσεων των συμμετεχόντων και των τυχόν παρανοήσεων τους πάνω σε αυτό το γνωστικό αντικείμενο;

8.2 Συμμετέχοντες

Το ερευνητικό δείγμα αποτελούνταν από 22 παιδιά (N=22), προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Πιο αναλυτικά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που έπαιζαν με το παιχνίδι ήταν 3 αγόρια (νήπια) στο 15^ο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Βόλου και 3 κορίτσια (2 νήπια και 1 προνήπιο) σε φιλικό σπίτι. Όσον αφορά τα παιδιά της σχολικής ηλικίας, ήταν 10 μαθητές της Γ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου Πορταριάς (4 αγόρια και 6 κορίτσια) και 6 μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού (όλα αγόρια) από την Κιβωτό του Κόσμου στο Διμήνι Βόλου. Καθώς πρόκειται για ανήλικους συμμετέχοντες, παραχωρήθηκαν έντυπα ενήμερης συγκατάθεσης τόσο στα εκπαιδευτικά ιδρύματα όσο και στους κηδεμόνες των παιδιών, τα οποία και εγκρίθηκαν.

8.3 Μεθοδολογία

Στη παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η ποιοτική μέθοδος και συγκεκριμένα η μελέτη περίπτωσης. Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς προσφέρει μια μοναδική εμπειρία του τρόπου προσέγγισης και κατανόησης της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων κατά την ερευνητική διαδικασία. Έτσι, και στη δική μας περίπτωση, μας δίνει τη δυνατότητα να παρατηρήσουμε τη συμπεριφορά/στάση και τις αντιδράσεις των παιδιών (ατομικές διαφορές, διαφορές ανάλογα το φύλο και την ηλικία κλπ.), τις σχέσεις που αυτά αποκτούν με τα άλλα παιδιά, αλλά και το τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με το υλικό, στο φυσικό τους πλαίσιο (στο νηπιαγωγείο, στη σχολική τάξη, στο σπίτι). Επίσης, μας βοηθά στη παρούσα εργασία, όπου δεν διαθέτουμε επαρκή γνώση για το υπό διερεύνηση γνωστικό αντικείμενο, και που η γνώση που ήδη υπάρχει δεν φαίνεται να ανταποκρίνεται κατάλληλα στην πολυπλοκότητα του θέματος (Denzin & Lincoln, 2005).

Σχετικά με τη μελέτη περίπτωσης, ως ερευνητική μέθοδος χρησιμοποιείται σε πλήθος ερευνητικών πεδίων, δίνοντας τη δυνατότητα στους ερευνητές – αξιολογητές να αξιοποιήσουν ολόένα και περισσότερα εργαλεία. Αυτή η μέθοδος μελετά σε βάθος το έργο που αναπτύχθηκε, με συστηματικό και κριτικό τρόπο, θέτοντας κατάλληλες ερωτήσεις που αφορούν συνήθως το "πώς", το "γιατί" και το "τι". Δίνει έμφαση στην περιγραφή, την

ανάλυση και τη σύνθεση με σκοπό τη σκιαγράφηση και το διαφωτισμό των πολλαπλών πτυχών του προγράμματος. Στη συγκεκριμένη εργασία, λόγω της ποικιλομορφίας του ερευνητικού δείγματος και των διαφορετικών περιβαλλόντων εκπόνησης του έργου, είναι ορθότερο να γίνεται λόγος για μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων, καθώς ουσιαστικά γίνεται σύγκριση αυτών.

Ένας από τους κύριους λόγους που επιλέχτηκε η μελέτη περίπτωσης, είναι ότι προσφέρει ευελιξία και ποικιλία χρήσης τεχνικών συλλογής δεδομένων. Έτσι, στη παρούσα έρευνα οι τεχνικές συλλογής δεδομένων που αξιοποιήθηκαν ήταν η χρήση προφορικών μη δομημένων ανοιχτών ερωτήσεων (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή του υλικού), οι οποίες προέκυπταν μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας και καταγράφονταν μέσα από την τήρηση ημερολογίου. Οι προφορικές ερωτήσεις αποτελούν μία ειδική κατηγορία ερωτήσεων και ενδείκνυνται όταν οι συμμετέχοντες είναι παιδιά. Ακόμα, αν και χρονοβόρα ως διαδικασία, φιλική προς τα παιδιά ήταν και η συμμετοχική παρατήρηση, η οποία επιλέχτηκε καθώς η ταυτότητα της ερευνήτριας ήταν γνωστή στη πλειοψηφία των παιδιών-συμμετεχόντων, και έτσι μέσα από τη συμμετοχή της στις δραστηριότητες των ομάδων ήταν αμεσότερη η άντληση των πληροφοριών τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Willig, 2008).

8.4 Διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία έλαβε μέρος σε τέσσερα διαφορετικά περιβάλλοντα:

Σε τάξη Νηπιαγωγείου

Σε τάξη Δημοτικού Σχολείου

Σε σπίτι φιλικής οικογένειας

Σε σπίτι φιλοξενίας παιδιών (ΜΚΟ)

Να σημειωθεί, πως όλοι οι συμμετέχοντες ήξεραν ήδη πως θα έπαιζαν ένα καινούργιο παιχνίδι, χωρίς όμως να γνωρίζουν λεπτομέρειες ως προς το περιεχόμενο του υλικού και το είδος του παιχνιδιού. Κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής του υλικού, τηρήθηκαν τα ίδια βήματα ως προς τη κατανόηση και τον τρόπο παιχνιδιού του παιχνιδιού, από όλα τα παιδιά. Ωστόσο, υπήρξαν διαφοροποιήσεις ως προς το χρόνο διεξαγωγής, την επανάληψη και

τη σύνθεση των ομάδων, που οφείλονταν στα διαφορετικά περιβάλλοντα και τις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες των παιδιών, και που παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

1^ο Βήμα:

Τα παιδιά έρχονται πρώτα σε μία επαφή με το υλικό και το αντικείμενο της Γεωγραφίας. Η ερευνήτρια τους παρουσιάζει τον παγκόσμιο χάρτη που υπάρχει σε μορφή πάζλ, και τους ρωτάει αν γνωρίζουν τι είναι αυτό που βλέπουν, αν ξέρουν πως το λένε και τι απεικονίζει. Γίνεται αναφορά στη Γη, στην υδρόγειο σφαίρα, την οποία γνωρίζουν και τα νήπια μέσα από την ενασχόλησή τους με τους πλανήτες, για να καταλήξουν στο χάρτη όπου απεικονίζεται η Γη σε επίπεδη μορφή. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται διαχωρισμός των ηπείρων (οι ήπειροι αποσπώνται σαν κομμάτια από το χάρτη) και δίνεται χρόνος στα παιδιά να παίξουν και να εξοικειωθούν με το χάρτη-πάζλ, ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν και να βρίσκουν τη θέση των διάφορων ηπείρων σε αυτόν.

2^ο Βήμα:

Έπειτα, απομονώνεται η Ευρώπη από το παγκόσμιο χάρτη, και ακολουθεί η παρουσίαση του χάρτη της Ευρώπης, ο οποίος αποτελεί και το ταμπλό του επιτραπέζιου παιχνιδιού. Σε αυτό το σημείο γίνεται η σύνδεση των χωρών (διαφορετικά χρώματα και αριθμοί) με τους πίνακες (αριθμός – ονομασία χώρας – σημαία), μέσα από ένα απλό αναγνωριστικό παιχνίδι. Δίνονται στα παιδιά οι σημαίες της Ελλάδας, της Ιταλίας, της Γαλλίας, της Γερμανίας και του Ηνωμένου Βασιλείου, για να παίξουν το παιχνίδι αντιστοίχισης αυτών των σημαιών με τα μνημεία - σύμβολα αυτών των χωρών, που βρίσκονται στη τελευταία σελίδα του βιβλίου. Τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία να ψάξουν στους πίνακες τις συγκεκριμένες σημαίες που έχουν στη διάθεσή τους, στην αρχή με την καθοδήγηση της ερευνήτριας και στη συνέχεια μόνα τους. Με αυτό το εισαγωγικό παιχνίδι, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το σκεπτικό και την αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στο ταμπλό με τις αριθμημένες χώρες και τους πίνακες, με σκοπό την προετοιμασία τους για το επιτραπέζιο παιχνίδι.

3^ο Βήμα:

Σε αυτό το βήμα, γίνεται η εισαγωγή των παιδιών στη βασική ιδέα του παιχνιδιού που επρόκειτο να διαδραματιστεί. Πρώτα, παρουσιάζεται στα παιδιά το άδειο άλμπουμ και ερωτώνται αν ξέρουν τι είναι αυτό (ποιό είδος βιβλίου). Ενδεικτικά, παρατίθεται η συζήτηση που πραγματοποιήθηκε στο Νηπιαγωγείο:

Ερευνήτρια: Γνωρίζετε τι είναι αυτό;

Νήπιο 1: Είναι ένα βιβλίο.

E: Μοιάζει με βιβλίο ναι, αλλά κάπως το λένε. Λείπει κάτι;

N1: Λείπουν οι εικόνες.

N2: Είναι ένα άλμπουμ.

N3: Ναι είναι ένα άλμπουμ για φωτογραφίες.

E: Σωστά παιδιά, είναι ένα άλμπουμ. Αλλά ναι, είναι άδειο. Θέλετε να μάθουμε που είναι οι φωτογραφίες;

Μετά από παρόμοια συζήτηση που έγινε σε όλες τις περιπτώσεις, η ερευνήτρια περνάει στην ανάγνωση της ιστορίας, που υπάρχει στην αρχή του βιβλίου, για τον Μορφέα και τις εξαφανισμένες φωτογραφίες του παππού και της γιαγιάς του, καθώς μέσα από αυτή παρουσιάζεται στα παιδιά ο σκοπός του παιχνιδιού – ταξιδιού πάνω στο χάρτη της Ευρώπης, που δεν είναι άλλος από το να βρουν τις φωτογραφίες και να τις τοποθετήσουν στις σωστές θέσεις τους στο άλμπουμ.

4^ο Βήμα:

Ανοίγοντας, λοιπόν, το δισέλιδο του βιβλίου όπου απεικονίζεται το σαλόνι του σπιτιού του παππού και της γιαγιάς, η ερευνήτρια εξηγεί στα παιδιά πως οι φωτογραφίες έχουν χαθεί μέσα σε αυτό, πίσω από τα διάφορα έπιπλα και αντικείμενα. Αρχίζει, γενικά, να παρουσιάζει τις ενότητες του βιβλίου και το είδος των πληροφοριών που περιλαμβάνουν, καθώς και τη σχέση τους με τα σύμβολα που βλέπουν πάνω στο ταμπλό. Ακολουθεί η σύνδεση αυτών των πληροφοριών και με το ρόλο τους στην εξέλιξη του παιχνιδιού, δηλαδή την αξία που αυτές αποκτούν μέσα από τις κάρτες, και τους πόντους αντίστοιχα, που τα παιδιά πρόκειται να συγκεντρώσουν.

5^ο Βήμα:

Τα παιδιά επιλέγουν τα πιόνια τους και το παιχνίδι ξεκινά.

6^ο Βήμα:

Τα παιδιά παίζουν και έρχονται σε επαφή με τις διάφορες πληροφορίες για τις χώρες πάνω στις οποίες πέφτουν. Συλλέγουν διαφορετικών ειδών πληροφορίες και συγκεντρώνουν πόντους.

7^ο Βήμα:

Τερματίζουν όλοι οι παίκτες και υπολογίζονται οι πόντοι που έχει συγκεντρώσει ο καθένας.

(Παράρτημα 7)

Διαφοροποιήσεις:

Στο Νηπιαγωγείο: Τα βήματα της ερευνητικής διαδικασίας, και κατ' επέκταση ο χρόνος διεξαγωγής του έργου, μοιράστηκαν σε δύο μέρες. Τη πρώτη μέρα, διαδραματίστηκε το 1^ο και 2^ο βήμα της διαδικασίας και συμμετείχαν όλα τα παιδιά, σε μορφή πιο ελεύθερου παιχνιδιού για τη γνωριμία με το υλικό και το γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας. Τη δεύτερη μέρα, και κατά τη διάρκεια του ολοήμερου προγράμματος, επιλέχθηκαν οι 3 μαθητές που έδειξαν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το παιχνίδι, όλα αγόρια νηπιακής ηλικίας, αυτοί που συμμετείχαν και στα υπόλοιπα βήματα του έργου. Να σημειωθεί, ότι στη συγκριμένη περίπτωση, η ερευνήτρια είχε ταυτόχρονα και το ρόλο της εκπαιδευτικού, γι' αυτό υπήρχε και μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τη διεξαγωγή του έργου. Ταυτόχρονα, ήταν πιο εύκολη η επανάληψη του παιχνιδιού, και έτσι, ύστερα από αίτημα των παιδιών, το παιχνίδι ξαναπαίχτηκε (5^ο, 6^ο και 7^ο βήμα) σε μία από τις επόμενες μέρες.

Στο σπίτι φιλικής οικογένειας: Η σύνθεση αυτής της ομάδας αποτελούνταν μόνο από κορίτσια, δύο δίδυμες νηπιακής ηλικίας και μία φίλη των διδύμων προσχολικής ηλικίας, που αποτελεί και το μοναδικό προνήπιο του ερευνητικού δείγματος. Το κλίμα στο σπίτι ήταν πιο χαλαρό, ωστόσο τα κορίτσια είχαν ενημερωθεί για το παιχνίδι από τους γονείς, το περίμεναν και έτσι πραγματοποιήθηκαν κανονικά όλα τα βήματα της ερευνητικής διαδικασίας. Βέβαια, σε αντίθεση με το Νηπιαγωγείο, η διαδικασία εδώ διαδραματίστηκε σε μία μέρα, οπότε όλες οι εισαγωγικές δραστηριότητες ήταν πιο σύντομες για να μη κουραστούν τα παιδιά.

Στο Δημοτικό Σχολείο: Επιλέχτηκε η Γ' Δημοτικού, λόγω της καλύτερης κατανομής της τάξης ως προς τον αριθμό και το φύλο των μαθητών, καθώς και λόγω της ποικιλομορφίας τους ως προς το μαθησιακό επίπεδο. Δύο παιδιά αποκλείστηκαν από τη διαδικασία, εξαιτίας της μη έγκρισης συμμετοχής τους από τους γονείς. Τα υπόλοιπα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, που αποτελούνταν από 2 αγόρια και 3 κορίτσια, αντίστοιχα και οι δύο. Η διαδικασία έλαβε μέρος δύο φορές, μία για την κάθε ομάδα ξεχωριστά, την ίδια μέρα, και διήρκησε από μία διδακτική ώρα αντίστοιχα.

Στη Κιβωτό του Κόσμου - σπίτι φιλοξενίας παιδιών (ΜΚΟ): Αυτή η ομάδα ξεφεύγει από το προβλεπόμενο κοινό στο οποίο απευθύνεται το υλικό, καθώς απαρτίζεται από μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού (όλα αγόρια). Η πιλοτική εφαρμογή του υλικού σε αυτή την ηλικιακή ομάδα έγινε περισσότερο για ερευνητικούς λόγους, ως μέτρο σύγκρισης.

Τέλος, δύο *διαφοροποιήσεις* που έχουν σχέση με την ηλικία και την εκπαιδευτική βαθμίδα των παιδιών, ήταν πρώτον ότι τα νήπια έπαιζαν με ένα ζάρι ενώ οι μαθητές του Δημοτικού και με τα δύο, και δεύτερον ότι η συμμετοχή τη ερευνήτριας ήταν πιο ενεργή στο παιχνίδι των παιδιών της νηπιακής ηλικίας, καθώς ακόμα δε ξέρουν να διαβάζουν.

8.5 Ευρήματα

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται τα ευρήματα της ερευνητικής διαδικασίας, που προέκυψαν μέσα από τη παρατήρηση της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής του υλικού. Γίνεται, αναφορά σε γενικές και ειδικές παρατηρήσεις.

Αισθητικά ελκυστικό υλικό

Τα παιδιά όλων των ηλικιών έδειξαν από την αρχή ενδιαφέρον για το υλικό, με τα παιδιά των μικρότερων ηλικιών να έχουν λίγο πιο έντονο το αίσθημα της ανυπομονησίας και του ενθουσιασμού. Το υλικό φάνηκε να είναι αισθητικά ελκυστικό από τα παιδιά, τόσο η εξωτερική του εικόνα όσο και το πλούσιο σε ερεθίσματα περιεχόμενό του. Όλοι οι συμμετέχοντες, ήταν ιδιαίτερα συγκεντρωμένοι στην αρχή της διαδικασίας, όπου η ερευνήτρια παρουσίαζε τις οδηγίες του παιχνιδιού, και έτσι δε δυσκολεύτηκαν στη κατανόηση του σκοπού και του τρόπου παιχνιδιού.

Ο επιτυχημένος σχεδιασμός και η ομαλή εισαγωγή στο παιχνίδι

Ως προς τη διαδικασία και το είδος του παιχνιδιού, τους άρεσε το γεγονός πως πρόκειται για ένα επιτραπέζιο παιχνίδι. Τηρούσαν τους κανόνες και τη σειρά με την οποία έπαιζαν, ενώ ήταν ιδιαίτερα προσεκτικοί με τη μετακίνησή τους πάνω στο χάρτη. Τα παιδιά ανυπομονούσαν να πέσουν πάνω σε κάποιο σκίτσο ή κρυμμένη πληροφορία, να κερδίσουν μία καινούργια κάρτα για να μαζέψουν πόντους, και κυρίως να πέσουν πάνω στις χώρες που έκρυβαν τα έπιπλα του σαλονιού, ώστε να βρουν τις αντίστοιχες κρυμμένες φωτογραφίες και

να τις τοποθετήσουν στο άλμπουμ στη σωστή τους θέση. Ο τρόπος αναζήτησης και αντιστοίχισης των σκίτσων – συμβόλων πρώτα με τις χώρες και έπειτα με τις πληροφορίες (εικόνα και κείμενο) μέσα από το βιβλίο, στα περισσότερα παιδιά άρεσε πολύ ενώ υπήρχαν και αυτά που τα ενδιέφερε μόνο να κερδίσουν τη κάρτα – τους πόντους. Η "αξία" των πληροφοριών με τη μορφή πόντων, πρόσφερε στα παιδιά ένα κίνητρο παραπάνω να ολοκληρώσουν το παιχνίδι, καθώς τους κρατούσε σε εγρήγορση και διατηρούσε το ενδιαφέρον τους. Μία γενική παρατήρηση που αφορά όλες τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων, σχετικά με το στοιχείο των πόντων, είναι πως αν και θεωρείται ότι δημιουργεί ένα κλίμα ανταγωνιστικότητας, στη συγκεκριμένη περίπτωση φάνηκε να λειτουργεί αντίθετα, καθώς μόλις ένας παίκτης έπεφτε πάνω σε μια πληροφορία, όλοι μαζί κινητοποιούνταν για να δουν περί τίνος πρόκειται. Αξιοσημείωτες, βέβαια, είναι και δύο πιο ειδικές παρατηρήσεις: πρώτον, πως όλη αυτή η αξία των πόντων, στη περίπτωση του νηπιαγωγείου όπου το παιχνίδι παίχτηκε και δεύτερη φορά, ξεθώριασε και δόθηκε μεγαλύτερη σημασία στις πληροφορίες και την ερμηνεία των εικόνων/φωτογραφιών, και δεύτερον, το γεγονός ότι σε μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών που έτυχε να μη κερδίζουν κάρτες (να μη προλαβαίνουν), αυτό να λειτουργήσει ως ανασταλτικός παράγοντας που προκαλούσε το συναίσθημα της απογοήτευσης.

Όσον αφορά τις πληροφορίες που περιέχονται στο βιβλίο, φάνηκε πως κάποιες άρεσαν περισσότερο ή λιγότερο στα παιδιά (διαφορές και μεταξύ των δύο φύλων), με κάποιες ενθουσιάστηκαν με άλλες όχι και τόσο, κάποιες πέτυχαν το σκοπό τους ενώ άλλες απέτυχαν. Ξεκινώντας από την αρχή της διαδικασίας, σχετικά με τις σημαίες και το παιχνίδι με αυτές και τα μνημεία, τα μικρότερα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς φάνηκε πως κάποια από αυτά είχαν αντίστοιχες εμπειρίες μέσα από παιχνίδια τους με σημαίες στο σπίτι (ψηφιακά και έντυπα). Ωστόσο, παραμένοντας στη μικρή ηλικία, από τα μνημεία φάνηκε τα παιδιά να μην αναγνωρίζουν το Παρθενώνα, και να ακούν για πρώτη φορά την ονομασία 'Ακρόπολη' για παράδειγμα, αλλά να ξέρουν το Παρίσι και τον Πύργο του Άιφελ, κάποια να αναγνωρίζουν το Πύργο της Πίζας, και δυο παιδιά το Big Ben ή αλλιώς το μεγάλο ρολόι της Αγγλίας. Περνώντας τώρα στο βιβλίο και την εισαγωγική ιστορία, παρατίθεται ένα σχόλιο από μαθητή του νηπιαγωγείου, όπου καθώς η ερευνήτρια διαβάζει στα παιδιά την ιστορία, εκεί που φαίνεται πως έχουν χαθεί οι φωτογραφίες του παππού και της γιαγιάς, αυτός πετάγεται και λέει: "Α! Υπάρχει ένα μυστήριο λοιπόν" (ο ίδιος τη προηγούμενη μέρα είχε δει και χαρακτηρίσει την ιστορία "βαρετή"). Παρόμοιο αντίκτυπο είχε η ιστορία και στα υπόλοιπα παιδιά του δείγματος.

Ο διαφορετικός ρόλος των πληροφοριών και ο αντίκτυπός τους

Ακολουθούν συγκεκριμένα παραδείγματα πληροφοριών, αυτών που σχολιάστηκαν και περισσότερο από τα παιδιά. Οι μαθητές της προσχολικής ηλικίας έδειξαν ενδιαφέρον για:

- τον Μινώταυρο και την ιστορία του, καθώς τον γνώριζαν μέσα από τη μυθολογία που διδάσκονται στο νηπιαγωγείο
- τον Κόμη Δράκουλα και τα κάστρα του ("Υπήρχε στα αλήθεια ο Κόμης Δράκουλας κυρία;")
- τις κατασκευές Lego στο πάρκο της Δανίας (ενθουσιάστηκαν με το τι μπορεί κανείς να φτιάξει από τουβλάκια)
- τη μεγάλη γέφυρα πεζοπορίας και τα βουνά της Ελβετίας
- τους θερμοπίδακες της Ισλανδίας(και το φυσικό φαινόμενο από το οποίο δημιουργούνται)
- τις πληροφορίες από την ενότητα "Ο θησαυρός της φύσης", στο σύνολο τους (μεγαλύτερο ενδιαφέρον έδειξαν τα αγόρια)
- τη Disneyland στο Παρίσι (κυρίως τα κορίτσια)
- το μουσείο της φυσικής ιστορίας στο Λονδίνο (κυρίως για τη συλλογή των δεινοσαύρων)
- το άγαλμα της μικρής γοργόνας στη Δανία (το γεγονός ότι το πάνω μέρος του σώματός της ήταν γυμνό)
- και άλλα.

Ακόμα, κάποιες από τις πληροφορίες που περιέχονται στο υλικό, φάνηκε να προκαλούν σύγχυση στα παιδιά. Ενδεικτικά, παρατίθενται δύο παραδείγματα:

Παράδειγμα 1

«Η ερευνήτρια δείχνε στα παιδιά το παγκόσμιο χάρτη και τα ρωτάει αν γνωρίζουν τι είναι αυτός, τα παιδιά μέσα από διάφορες απαντήσεις δίνουν και τη σωστή, ότι δηλαδή πρόκειται για χάρτη. Στη συνέχεια, που ερωτώνται για το τί χάρτης είναι, οι απαντήσεις που δίνουν είναι τυχαίες, με τη δημοφιλέστερη να υποστηρίζει πως πρόκειται για το χάρτη της Ελλάδας.»

Παράδειγμα 2

«Στο Νηπιαγωγείο → Τα παιδιά παρατηρούν με ενδιαφέρον τη φωτογραφία με το ηφαίστειο και ακολουθεί η παρακάτω συζήτηση:

Ερευνήτρια: Τι πιστεύετε πως είναι αυτό;

Παιδί 1: Ηφαίστειο κυρία! Να κοιτάζετε πως πετάγεται η λάβα.

Τότε, το ίδιο παιδί, βλέπει τη φωτογραφία με το Βόρειο Σέλας και ρωτάει:

Π 1: Κυρία, είναι ηφαίστειο κι αυτό;

Ε: Αυτό εδώ ξέρει κανείς να μου πει τι είναι; Είναι ηφαίστειο;

Π 2: Ηφαίστειο; Δεν είναι ηφαίστειο. Τι είναι κυρία; Κάποιος το έχει ζωγραφίσει.

Ε: Αυτό παιδιά είναι ένα φαινόμενο που γίνεται στο ουρανό, αλλά εμείς δε το βλέπουμε στη χώρα μας. Αυτό το φαινόμενο συμβαίνει στις βόρειες χώρες... (διακόπτει ένα παιδί)

Π 3: Το ξέρω!! Είναι το βόρειο σέλας!

Ε: Σωστά! Ξέρεις τι είναι το βόρειο σέλας; Από που το ξέρεις;

Π 2: Το βόρειο σέλας; Αυτό νόμιζα πως ήτανε βιβλίο.

Ε: Κι όμως, το βόρειο σέλας συμβαίνει στα αλήθεια, και τότε ο ουρανός παίρνει διάφορα χρώματα μέσα στη νύχτα. Κοιτάζτε.

(Η φωτογραφία φαίνεται να εντυπωσιάζει τα παιδιά.)»

Η «φθίνουσα καθοδήγηση» μέσα από την επανάληψη

Στο σημείο αυτό, θα ήταν επιθυμητό να αναφερθούν οι παρατηρήσεις που λήφθηκαν υπόψη από το παιχνίδι των παιδιών στο Νηπιαγωγείο, που έλαβε μέρος και δεύτερη φορά. Τα παιδιά, τη δεύτερη φορά, η οποία χρονικά απείχε μία εβδομάδα από τη πρώτη, παίζανε το παιχνίδι μόνα τους χωρίς την καθοδήγηση της ερευνήτριας ή της εκπαιδευτικού. Μάλιστα, έδειχναν το παιχνίδι και στα άλλα παιδιά που πήγαιναν κοντά τους, και προσπαθούσαν να το εξηγήσουν στους φίλους τους, για να παίξουνε μαζί. Οι νέοι παίκτες, βέβαια, δε μπορούσαν να ενταχθούν στο παιχνίδι και έτσι αποχωρούσαν. Τα παιδιά που τελικά έπαιζαν μόνα τους, πέρα από το γεγονός πως έπαιζαν με προσοχή και τηρούσαν όλους τους κανόνες, τους

οποίους θυμόντουσαν από τη πρώτη φορά, είχαν μια διαφορετική (θετική) στάση απέναντι στις πληροφορίες που έβρισκαν. Επειδή δεν ήξεραν να διαβάζουν, προσπαθούσαν συνεργατικά να ερμηνεύσουν τις πληροφορίες μέσα από τις φωτογραφίες και μέσα από αυτά που θυμόντουσαν, και πάλι, από τη πρώτη φορά. Κάποια στιγμή, ζήτησαν τη βοήθεια της ερευνήτριας, κυρίως για τη μετακίνησή τους πάνω στο ταμπλό, κάτι που φάνηκε να τα μπερδεύει γενικότερα.

Κλείνοντας στο Νηπιαγωγείο →

«Τη μέρα που τα παιδιά ξαναπαίζουν το παιχνίδι και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ένα παιδί απευθύνεται στην ερευνήτρια ξαφνικά και τη ρωτάει:

Παιδί 1: Κυρία; Αυτά όλα υπάρχουν στα αλήθεια;»

Ηλικία και Φύλο

Για τους μαθητές της Γ' τάξης του Δημοτικού, χρειάστηκε λιγότερος χρόνος ως προς τη διεξαγωγή της πιλοτικής εφαρμογής. Δε στάθηκαν τόσο στα εισαγωγικά παιχνίδια, κατανόησαν ακριβώς "τι συνέβη" και τι έπρεπε να κάνουν, γι αυτό και μεγαλύτερη βαρύτητα έδιναν στην εύρεση των χαμένων φωτογραφιών και τη σωστή τοποθέτησή τους. Συγκριτικά με τα νήπια, υπήρξε καλύτερη ροή αφού πλέον τα παιδιά ήξεραν να διαβάζουν και να μετρούν πολύ πιο εύκολα, ενώ γενικά η στάση τους ήταν πιο ώριμη. Ως προς το φύλο των παιδιών, στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, δεν υπήρξαν διαφοροποιήσεις τόσο αναφορικά με τα είδη των πληροφοριών, όσο σε σχέση με το βαθμό συγκέντρωσης τους στη διαδικασία. Δηλαδή, τα αγόρια ήταν πιο αφοσιωμένα στους κανόνες του παιχνιδιού, πιο συγκεντρωμένα σε αυτό και πιο συνεργάσιμα από τα κορίτσια, τα οποία από τον ενθουσιασμό τους να μιλήσουν για αυτά που γνώριζαν, πολλές φορές ξέφευγαν από τα χρονικά περιθώρια και ίσως κούραζαν και την υπόλοιπη ομάδα.

Η εμπειρία συναντά τη νέα γνώση

Αναφορικά με τα βιώματα και τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, παρουσιάζονται τα περιστατικά, όπου αυτές υπήρχαν. Το μοναδικό προνήπιο που συμμετείχε στην ερευνητική διαδικασία τύχαινε να έχει γνώσεις τουριστικού και γεωγραφικού περιεχομένου, πρώτον γιατί οι γονείς της ταξίδευαν πολύ και αν και μικρή είχε ταξιδέψει και

η ίδια (εκτός της χώρας), και δεύτερον γιατί όπως φάνηκε είχε και στο σπίτι της υλικό τέτοιου περιεχομένου. Υπήρχαν και στη τάξη της Γ' Δημοτικού δύο μαθήτριες, των οποίων οι γονείς φάνηκε να είναι πολυταξιδεμένοι, καθώς επίσης και η μία από τις δύο, ενώ το δεύτερο κορίτσι τύχαινε να έχει και καταγωγή από άλλη χώρα, την Ολλανδία για την οποία και μιλούσε πολύ. Μέσα από αυτές τις περιπτώσεις παιδιών, φάνηκε και η σημασία των ερεθισμάτων που δέχονται τα παιδιά από το οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον (εκπαιδευτικά υλικά, βιώματα κλπ), καθώς ο ρόλος των συγκεκριμένων παιδιών, για παράδειγμα, ήταν αισθητά πιο ενεργός καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Από τη άλλη πλευρά, υπήρχαν παιδιά που τα έβλεπαν όλα αυτά για πρώτη φορά και έδειξαν εξίσου μεγάλο ενδιαφέρον, που άκουγαν για καινούργια πράγματα και που εκδήλωσαν την επιθυμία τους να ταξιδέψουν και τα ίδια.

Αξιοσημείωτο το σχόλιο ενός γονιού, που τυχαίνει να είναι και εκπαιδευτικός, και τα παιδιά του φάνηκε να έχουν πλήρη άγνοια για το γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας:

"Α, δεν έχουμε κάνει τίποτα για τη γεωγραφία. Να ένα καλό παιχνίδι που μας λείπει και πρέπει να πάρουμε. Απλά φταίει που πάντα τη βαριόμουν κι εγώ τη Γεωγραφία σαν μάθημα."

Το ενδιαφέρον που χάνεται...

Τέλος, να σημειωθεί ότι από τη πιλοτική εφαρμογή του υλικού στα παιδιά της ΣΤ' Δημοτικού, δε συλλέχθηκαν δεδομένα. Πέρα από το ενδιαφέρον που έδειξαν οι μαθητές στην αρχή της διαδικασίας, η ολοκλήρωση του παιχνιδιού έγινε με δυσκολία, καθώς γρήγορα βαρέθηκαν και δεν πρόσεχαν.

9. Συμπεράσματα

Μέσα από την "ενοποίηση" των διαδικασιών συλλογής και ανάλυσης δεδομένων αποκτήθηκε μία ολιστική οπτική ως προς την αξιολόγηση του υλικού, της ερευνητικής διαδικασίας και τις απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων.

Ο μόνος δείκτης αξιολόγησης του υλικού, στη συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία που έλαβε μέρος, μπορεί να θεωρηθεί το ενδιαφέρον και ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά ανταποκρίθηκαν σε αυτό ανά τις διαφορετικές ηλικιακές τους ομάδες. Επομένως, μπορούμε να θεωρήσουμε πως αξιολογείται και ως προς τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές βαθμίδες, στις

οποίες θα μπορούσε να ενταχθεί στα πλαίσια της διδασκαλίας της Γεωγραφίας. Όπως είναι γνωστό, το εκπαιδευτικό υλικό που παρουσιάζεται σε αυτή την εργασία, σχεδιάστηκε για παιδιά προσχολικής και πρωτο-σχολικής ηλικίας, που αποτέλεσαν και μέρος του ερευνητικού δείγματος. Ωστόσο, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή του υλικού και στους μεγαλύτερους μαθητές της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού, που στόχο είχε να αμφισβητήσει ή να αναπτύξει τον παραπάνω ισχυρισμό. Το συμπέρασμα, λοιπόν, που προέκυψε από αυτή τη πιλοτική δοκιμή, είναι πως το παρόν παραγόμενο υλικό δεν είναι κατάλληλο για τους μαθητές αυτής της ηλικιακής ομάδας, δεν ανταποκρίνεται και δεν ικανοποιεί τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους.

Αναφορικά με τα παιδιά της προσχολικής και πρώτο-σχολικής ηλικίας, η αξιολόγηση του υλικού, μπορούμε να πούμε πως κρίνεται μέσα από τα ερευνητικά μας ερωτήματα, τα οποία και απαντήθηκαν μέσα από τη πιλοτική του εφαρμογή. Η απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα είναι, πως το υλικό προσελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών. Αυτό το συμπέρασμα, προέκυψε τόσο μέσα από τη συμπεριφορά, την ενεργή και θετική στάση των παιδιών κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής του υλικού, όσο και από την έντονη επιθυμία που εξέφρασαν στο τέλος αυτής, να ξαναπαιξουν. Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, ο σχεδιασμός, η δομή, το περιεχόμενο, η υλικότητα και οι τεχνολογίες του παραγόμενου εκπαιδευτικού υλικού, όπως αναδείχθηκε και μέσα από την πιλοτική εφαρμογή του, φαίνεται να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, και να αντιπροσωπεύουν οριακά τα παιδιά της σχολικής ηλικίας μέχρι και τη Γ' Δημοτικού. Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αυτό που αναδείχθηκε μέσα από τη συμμετοχή και τα σχόλια των συμμετεχόντων, είναι ότι για τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου, το υλικό λειτούργησε περισσότερο ως μέσο ανάδειξης των γνώσεων που ήδη είχαν, ενώ για τους μαθητές του Νηπιαγωγείου, κυρίως, ως μέσο ανάδειξης έλλειψης αυτών, εκδήλωσης σύγχυσης και παρανοήσεων.

Τέλος, σχετικά με την αξιολόγηση της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε, αποδείχτηκε αποτελεσματική ως προς την ομαλή ένταξη των παιδιών, της προσχολικής κυρίως ηλικίας, σε ένα αρκετά πολύπλοκο παιχνίδι και ένα άγνωστο για αυτά γνωστικό αντικείμενο. Τα παιδιά κατευθυνόμενα μέσα από συγκεκριμένα βήματα, ήρθαν σε επαφή με τις διάφορες πτυχές του υλικού μέσα σε λογικά χρονικά πλαίσια, ξεκινώντας από πιο γενικές έννοιες και περνώντας σε πιο ειδικές, διατηρώντας το ενδιαφέρον και τη προσοχή τους, και κυρίως κατανοώντας τις πράξεις τους, το σκοπό για τον οποίο έπαιζαν. Ωστόσο, σαν διαδικασία επιδέχεται περιορισμούς, οι οποίοι και παρουσιάζονται παρακάτω.

9.1 Περιορισμοί

Υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί σε αυτή την έρευνα που αξίζουν προσοχής. Πρώτον, δε χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία για την αξιολόγηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού υλικού από τα ίδια τα παιδιά. Αντίστοιχα, η ερευνητική διαδικασία δε περιλάμβανε δείκτες μέτρησης της διδακτικής αξίας του υλικού. Δεν υπήρχαν ερωτήσεις πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά τη πιλοτική εφαρμογή, και έτσι δε μπορεί να φανεί ο αντίκτυπος του υλικού στη μάθηση των παιδιών. Δεν προσδιορίζεται, δηλαδή, ο ρόλος του υλικού στα πλαίσια της Διδασκαλίας της Γεωγραφίας. Δεύτερον, το μέγεθος του δείγματος της έρευνας ήταν μικρό, και έτσι δεν μας επιτρέπει να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα και αξιολόγηση του παραγόμενου υλικού. Τρίτον, υπήρξε επανάληψη του παιχνιδιού μόνο από την ομάδα των μαθητών του Νηπιαγωγείου, ενώ ενδιαφέρον θα είχε να υπάρξει επανάληψη και από τις άλλες. Τέταρτον, υπήρξαν ορισμένες εξωγενείς μεταβλητές που μπορεί να επηρέασαν τη διαδικασία, από το σχεδιασμό του υλικού μέχρι και τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν. Εξωγενείς παράγοντες θα μπορούσαν να αποτελούν οι προσδοκίες της ερευνήτριας, η σχέση που υπήρχε με κάποιους από τους συμμετέχοντες (γνωστή η ταυτότητα του ερευνητή), καθώς και οι συνθήκες που επικρατούσαν στα διαφορετικά περιβάλλοντα που έλαβαν χώρα οι πιλοτικές δοκιμές.

9.2 Προτάσεις – Προεκτάσεις

Σε αυτή την εργασία, παρουσιάστηκε ο σχεδιασμός, η παραγωγή και η πιλοτική εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Γεωγραφίας. Μέσα από τη πιλοτική εφαρμογή ή αλλιώς την ερευνητική διαδικασία και τα αποτελέσματα αυτής, αναδείχθηκαν ορισμένοι περιορισμοί. Ωστόσο, πρόκειται για ένα υλικό με δυνατότητες εξέλιξης, και μία διαδικασία που επιδέχεται βελτίωσης.

Ορισμένες προτάσεις που παρατίθενται είναι, αρχικά, ο εμπλουτισμός του υλικού με ερωτήσεις ή κάποια άλλη μορφή αξιολόγησης (π.χ. συνοδευτικές δραστηριότητες), που θα ελέγχουν το βαθμό απόκτησης γνώσεων (των πληροφοριών και εννοιών που περιέχονται στο υλικό) από τους μαθητές, έπειτα, η επανάληψη της πιλοτικής εφαρμογής μέσα σε ένα διαφορετικό πλαίσιο έρευνας: ξεκινώντας από το δείγμα των παιδιών το οποίο αξίζει να είναι μεγαλύτερο, τα περιβάλλοντα των δοκιμών τα οποία καλό θα ήταν να χαρακτηρίζονται από ομοιομορφία, τη διάρκεια σε βάθος χρόνου (επαναλήψεις), και τα εργαλεία – τεχνικές

συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Σε επόμενη πιλοτική εφαρμογή, ενδιαφέρουσα θα ήταν και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ή/και των γονέων

Ως προς την εξέλιξη του υλικού, θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον να επεκταθεί ο σχεδιασμός του και στις άλλες ηπείρους, όπως ήταν και η αρχική ιδέα της παρούσας εργασίας, έτσι ώστε να υπάρχουν 5 (τουλάχιστον) διαφορετικά ταμπλό – χάρτες και να δίνεται η ευκαιρία επιλογής στα παιδιά να παίζουν σε όποιο από αυτά επιθυμούν. Επιπλέον, εξίσου ενδιαφέρον θα ήταν να εμπλουτιστεί το υλικό με πληροφορίες που να αποσκοπούν περισσότερο στην ανάπτυξη της οικολογικής συνείδησης ή με πληροφορίες που να προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Για παράδειγμα, με την ενσωμάτωση πληροφοριών που ωθούν τη γνωριμία και φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με τις συνήθειες, τα ήθη και τα έθιμα διαφορετικών λαών και πολιτισμών, θα μπορούσε το υλικό να αποκτήσει ένα πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, αλλά και διαπολιτισμικό, αν οι πληροφορίες αφορούσαν συγκεκριμένα και λαούς με τους οποίους τα παιδιά ίσως έχουν καθημερινή επαφή (π.χ. στο σχολείο, στη γειτονιά κ.ο.κ) και βιώματα.

Βιβλιογραφία

Ξένη βιβλιογραφία

- Anderson, N.L. (2012). *Elementary Children's Literature: Infancy through Age 13 (4th Ed)*. US: Pearson Education.
- Bailey, P. and Fox, P. (1996). Teaching and Learning with maps. In Bailey, P. & Fox, P. (Eds.). *Geography Teachers' Handbook* (pp. 109-116). Sheffield, United Kingdom: The Geographical Association.
- Bergen, D. (2009). Play as the learning medium for future scientists, mathematicians, and engineers. *American Journal of Play*, 413–428.
- Berson, M. J., Ouzts, D. T., & Walsh, L. S. (1999). Connecting literature with K–8 National Geographic standards. *The Social Studies*, 90(2), 85–92.
- Bigge, M. (1990). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*. (Α. Κάντας & Α. Χαντζή Μτρο.). Αθήνα: Πατάκης.
- Bliss, S. (2008). The World Is Its Laboratory. In Marsh, C. (Ed.). *Studies of Society and Environment: Exploring the Teaching Possibilities*, 5th ed., (pp 293-325). Sydney, Australia: Pearson.
- Bozena, M. (2007). Exploratory play and Cognitive activity. Scientific reflections for practitioners. In T. Jambor & J. Van Gills (Eds.), *Several Perspectives on Child's Play* (pp. 79-103). Belgium, The Netherlands, U.S.A., England: Garant.
- Brown, St. & Vaughan, Ch. (2009). *Play: How It Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul*. Canada: CCL Industries, Avery.
- Bruner, J. (1976). Learning how to do things with words. In D. Aaronson & R.W. Rieber (Eds.), *Psycholinguistic Research: Implications and Applications* (pp. 265-284). USA and Canada: Psychology Press.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right?": Inside kids' cultures*. Washington: Joseph Henry Press.
- Cresswell, T. (2013). *Geographic Thought: A Critical Introduction*. UK: Wiley-Blackwell.
- Curić, Z., Vuk, R., Jakovčić, M., (2007). Kurikulumi geografije za obvezno obrazovanje u 11 europskih država – komparativna analiza, *Metodika* 8(2), 444-466.

- Davis, G. A. (2004). *Creativity is forever (5th ed.)*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (1999). *Förskolebarn i matematikens värld [Preschool children in the world of mathematics; in Swedish]*. Stockholm: Liber.
- Drucker, H. (2019). *Why is Literature Important to Developing Critical Thinkers?* Retrieved from <https://www.brighthubeducation.com/teaching-methods-tips/100744-the-importance-of-teaching-literature/>
- Duke, N. K. (2013). Starting out practices in K-3, *Educational Leadership*, 40-44.
- Eberle, S. G. (2014). The Elements of Play. Toward a Philosophy and a Definition of Play. *American Journal of Play*, 6(2).
- Edington, W. D. (1998). The use of children's literature in middle school social studies: What research does and does not show. *The Clearing House*, 72(2), 121–26.
- Ervik, A. B. (2004). Play as a basis for stimulating literacy and language in upper primary school in Norway. *Paper Presented at the 23rd ICCP World Play Conference: 'Play and Education', 15-17 September 2004. Cracow.*
- Farquhar, S. E. (2003). *Quality Teaching Early Foundations: Best Evidence Synthesis*. Wellington: Ministry of Education.
- Farris, P. J. & Fuhler, C. J. (1994). Developing social studies concepts through picture books. *The Reading Teacher*, 47(5), 380–85.
- Fine, M. & Desmond, L. (2015). Inquiry-Based Learning: Preparing Young Learners for the Demands of the 21st Century. *Educator's Voice*, 7, 2-11.
- Fjortoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21-44.
- Fleming, P. R. (2005). *Guidelines for Developing Learning Materials*. Gaborone: Botswana Training Authority.
- Galda, L. & Cullinan, B. E. (2002). *Cullinan and Galda's literature and the child*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Garvey, C. (1990). *Play: The developing child*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Geography Education Standards Project. (1994). *Geography For Life*. Washington, DC: National Geographic Society.
- Gibson, V. & Douglas, M. (2013). Criticality: The experience of developing an interactive educational tool based on board games. *Nurse Education Today*, 33, 1612–1616.
- Goldstein, J. (2012). *Play in Children's Development, Health and Well-being*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Graves, N. (2001). *School Textbook Research: The Case of Geography 1800-2000*. London: Institute of Education.
- Hardwick, S. & Holtgrieve, D. (1996). *Geography for Educators*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Helliar, C.V., Michaelson, R., Power, D.M., & Sinclair, C.D. (2000). Using a portfolio management game (Finesse) to teach finance. *Accounting Education*, 9(1), 37-51.
- Hewes, J. (2007). The value of play in early learning: towards a pedagogy, In T. Jambor & J. Van Gills (Eds.), *Several Perspectives on Child's Play* (pp. 119-132). Antwerp-Apeldoorn: Garant.: Garant.
- Hoffjan, A. (2005). Calvados-A business game for your cost accounting course. *Issues in Accounting Education*, 20(1), 63-80.
- IPA, International Play Association (2002). Retrieved from <http://www.ipaworld.org/home.html>
- Jones, E., & Reynolds, G. (2011). *The play's the thing*. New York: Teachers College Press.
- Kent, M., Gilbertson, D. & Hunt, C. (1997). Fieldwork in geography teaching: a critical review of literature and approaches. *Journal of Geography in Higher Education*, 21, 313-332.
- Khan, A. & Pearce, G. (2015). A study into the effects of a board game on flow in undergraduate business students. *The International Journal of Management Education* 13(3), 193–201.
- Klonari, Aik., Dalaka, A., & Petanidou, Th. (2011). How evident is the apparent? Students' and teachers' perception of the terraced landscape. *IRGEE*, 20 (1), 5-20.
- Klonari, Aik., Mandrikas, A., Melista, A., & Tzoura, M. (2014). One year pilot implementation of the new Greek geography curriculum in primary education. *European Journal of Geography*, 5(1), 81-97.

- Kobylak K. & Kalyn, Br. (2017). Play and Exploration in Grade One: Extending the Principles of Early Learning. *Journal of childhood studies*, 42(10).
- Landt, S. M. (2007). Using Picture Books to Arouse Interest in the Study of Geographic Areas. *The Social Studies* (pp. 9-12). Washington: Heldref Publications.
- Lickteig, M. J., & Danielson, K. E. (1995). Use children's books to link the cultures of the world. *The Social Studies*, 86(2), 69-74.
- Massey, A.P., Brown, S.A., & Johnston, J. D. (2005). It's all fun and games...until students learn. *Journal of Information Systems Education*, 16(1), 9-14.
- Massey, S. L. (2013). From the Reading Rug to the Play Center: Enhancing Vocabulary and Comprehensive Language Skills by Connecting Storybook Reading and Guided Play. *Early Childhood Education Journal*, 41, 125-131.
- McGinty, A. S., & Justice, L. M. (2010). Language Facilitation in the Preschool Classroom: Rationale, Goals, and Strategies. In M. C. McKenna, S. Walpole, & K. Conradi (Eds.), *Promoting Early Reading: Research, Resources, and Best Practices* (pp. 9-36). New York: The Guilford Press.
- McPartland, M. (1998). The use of narrative in geography teaching. *Curriculum Journal*, 9(3), 341-55.
- Meadows, S. (1995/1986). Understanding child development. *London: Routledge*.
- Meire, J. (2007). Qualitative research on children's play: a review of recent literature. In T. Jambor & J. Van Gills (eds.). *Several Perspectives on Child's Play* (pp. 29-77). Belgium, The Netherlands, U.S.A., England: Garant.
- Morris R, Hitch G, Graham K, B. T. (2006). Learning and Memory. In R. Morris et al (eds.). *Cognitive Systems Information Processing Meets Brain Science* (pp. 193-235). Elsevier, Academic Press.
- Moyles, J. R. (1989). *Just Playing? The role and status of play in early childhood education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Moyles, J., Adams, S. & Musgrove, A. (2002). *Study of Pedagogical Effectiveness in Early Learning*. Cambridge: Anglia Polytechnic University.
- National Association for the Education of Young Children. (1998). Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children. *Young Children*, 53, 30-46.

- National Research Council. (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- National Council for the Social Studies. (2010). *National Curriculum Standards for Social Studies: A Framework for Teaching, Learning and Assessment*. Atlanta: NCSS Publications.
- National Geographic. (n.d.). *What is Geography?* In Education, Topic Collections. <https://www.nationalgeographic.org/education/what-is-geography/>
- National Governors Association Center for Best Practices, C. of C. S. S. O. (2010). *Common Core State Standards for English Language Arts*. Washington, DC: National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers.
- Nutbrown, C. (2013). Conceptualising arts-based learning in the early years. *Research Papers in Education*, 28(2), 239-263.
- Oberheumer, P. (2005). International perspectives on early childhood curricula. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 27–39.
- Pascal, C. (2009). *With our best future in mind: Implementing early learning in Ontario*. Retrieved from: Http://Ywcacanada.ca/Data/Research_docs/00000001.Pdf.
- Pellegrini, A. D., Dupuis, D., & Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review*, 27, 261-276.
- Perry, J. (2001). *Outdoor Play: Teaching strategies with young children*. New York: Teachers College Press.
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton.
- Pollard-Durodola, S. D., Gonzalez, J. E., Simmons, D. C., Kwok, O, Taylor, A. B., Davis, M. J., Kim, M., & Simmons, L. (2011). The Effects of an Intensive Shared Book-Reading Intervention for Preschool Children at Risk for Vocabulary Delay. *Exceptional Children*, 77, 161-183.
- Pramling Samuelsson, I. (2004). How do children tell us about their childhood? *Early Childhood Research & Practice (ECRP)*, 6(1). Retrieved Spring 2004, from <http://ecrp.uiuc.edu/v6n1/pramling.html>.

- Pramling Samuelsson, I. (2005). Can play and learning be integrated in a goal-orientated early childhood education?. *Early Childhood Practice: The Journal for Multi-Professional Partnerships*, 7(1), 5–22.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet – I en utvecklings pedagogisk teori [The playing learning child – in a developmental theory; in Swedish]*. Stockholm, Sweden: Liber.
- Prensky, M. (2001). *Digital game based learning*. New York, NY: McGraw Hill.
- Prensky, M. (2006). *Don't bother me, mom, I'm learning!* St. Paul, MN: Paragon House.
- Quinones, V. (2005). *Faire vivre une bibliotheque jeunesse: guide de l' animateur*. La joie par les livres, hors serie Takam Tikou.
- Remillard, J. T., & Heck, D. J. (2014). Conceptualizing the curriculum enactment process in mathematics education. *ZDM*, 46(5), 705–718.
- Renner, R. (2018). *Interactive Learning Definition*. Retrieved from <https://www.theclassroom.com/interactive-learning-definition-5494900.html>.
- Saskatchewan Ministry of Education. (2008). *Play and exploration: Early learning program guide*.
- Scotland, L. and T. (2005). *Let's talk about pedagogy: Towards a shared understanding for early years education in Scotland*. Dundee: Learning and Teaching Scotland.
- Siraj-Blatchford, I. (1999). Early childhood pedagogy: Practice, principles and research. In P. Mortimor (Ed.). *Understanding pedagogy and its impact on learning*, 20–45. London: Paul Chapman.
- Skamp, K.R. & Peers, S. (2012). Implementation of science based on the 5E learning model: insights from teacher feedback on trial Primary Connections units, *Australasian Science Education Research Association Conference*, Sunshine Coast, Qld., 27-30 June, Australian Academy of Science, Canberra, ACT.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged Preschool Children*. New York: John Wiley.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the child*. New York: Basic Books.
- Stern, D. (1991). *Diary of a baby*. London: Fontana.
- Sternberg, R.J. (1995). *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity [eBook version]*. New York: Free Press. Retrieved January 15th, 2002.

- Taylor, Ch. (1985). *Philosophy and the Human Science, Philosophical Papers 2*. Cambridge: University Press.
- Valverde, G. A., Bianchi, L. J., Wolfe, R. G., Schmidt, W. H., & Houang, R. T. (2002). *According to the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Van Hoorn, J., Monighan Nourot, P., Scales, B., & Rodriguez Alward, K. (2003). *Play at the center of the curriculum* (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.
- Wait, M. & Frazer, M. (2018). Investigating retention and workplace implementation of board game learning in employee development. *Acta Commercii*, 18(1).
- Weisberg Skolnick, D., Hirsh-Pasek, K., & Michnick Golinkoff, R. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104–112.
- What Is the Interactive Theory of Reading? (2019). Retrieved from <https://www.reference.com/education/interactive-theory-reading-a98fa29d12e87033>
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Wright, T. S. (2011). Countering the Politics of Class, Race, Gender, and Geography in Early Childhood Education. *Educational Policy*, 25(1), 240-261.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.
- Wood, E. & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Zhang, M. J. (2015). Using login data to monitor student involvement in a business simulation game. *The International Journal of Management Education*, 13, 154–162.

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αποστολοπούλου, Αικ. & Κλωνάρη, Αικ. (2013). Ερμηνεία του φυσικού ανάγλυφου με τη χρήση χαρτών από μαθητές Δημοτικού. Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, 914-921: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Βαβλιάκης, Ε. (χ.χ.). Μαθήματα Γεωγραφίας (ηλεκτρονικό βιβλίο). Στο Α. Καλαθάς (Τεχν. Επιμ.), *Εισαγωγή: 1.3. Διαίρεση της Γεωγραφίας*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Δελλαδέτσιμας, Π. Μ. και Κανάρογλου, Π. Σ. (2001). Η Γεωγραφία στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου. *Γεωγραφίες*, 2, 70-79.
- Γιώτη, Κ. & Κατσίκης, Α. (2007). Τα διδακτικά μέσα στο μάθημα της Γεωγραφίας Συγκριτική θεώρηση. Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, με θέμα «Διδακτική και Διδασκαλία της Γεωγραφίας», τ. Β΄, 840-848: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δελλαδέτσιμας, Π. Μ. και Κανάρογλου, Π. Σ. (2001). Η Γεωγραφία στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου. *Γεωγραφίες*, 2, 70-79.
- Καρπόζηλου Μ. (1997). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κατσίκης, Α. (1999). *Διδακτική της Γεωγραφίας: Επιστημολογική Θεώρηση, γεωγραφική γνωστική τεκμηρίωση*. Αθήνα: Τυπωθύτω.
- Κατσίκης, Α. (2001). Γεωγραφία και Γεωγραφική Εκπαίδευση. Αιτιολογία της κρίσης, πρόταση ανανεωτικής παρέμβασης. *Γεωγραφίες*, 2, 15-29.
- Κατσίκης, Α. (2004). Διεθνές Πρόγραμμα αξιολόγησης της γεωγραφικής εκπαίδευσης. Διαπιστώσεις - Προοπτικές. *Πρακτικά 7^{ου} Πανελληνίου Γεωγραφικού Συνεδρίου*, 2, 523-530.
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια, θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κλωνάρη, Αικ., Μανδρίκας Αχ., Μελίστα, Αν., Τζουρά, Μ., Χαλκίδης, Άνθ., Καραμπάτσα, Αθ. (2013). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Γεωγραφίας. Στα Πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, Βόλος: 26-28 Απριλίου 2013, σελ. 914-921.
- Κλωνάρη Αικ., και Κουταλέλη, Ε. (2016). "Οι γνώσεις, οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Γεωγραφίας στην Πρωτοβάθμια

Εκπαίδευση". Στα Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός», Αθήνα: 16 &17 Απριλίου 2016, σελ. 206-213.

Ματσαγούρας και Χέλμης. (2003). *ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Θεωρητικές Παραδοχές και Τεχνικές Προδιαγραφές*. ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών.

Μιχαηλίδου, Ε. και Ρόκος, Δ. (2004). Πολιτική Γης για την Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη των Ορεινών Περιοχών στους Τομείς της Γεωργίας, Κτηνοτροφίας και Δασοπονίας. Στο Δ. Ρόκος (Επιμ.), *3ο Διεπιστημονικό Συνέδριο «Η Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη στις Ορεινές Περιοχές. Θεωρία και Πράξη»*, Ε.Μ.Πολυτεχνείο – Μέτσοβο: 7-10 Ιουνίου 2001. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπότσογλου, Κ. (2011). Σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα και Β. Στρογγυλός (Επιμ.), *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μια πολυπρισματική προσέγγιση*. (σσ. 151-166), Αθήνα: Νήσος.

Παλάζη, Δ. (2014). *Διδακτική προσέγγιση της Γεωγραφίας με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών* (Πτυχιακή Εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Παπαδάτος, Γ.Σ. (2017). *Το Παιδικό Βιβλίο Γνώσεων*. Στο Γ. Παπαδάτος και Γ. Παπαδόπουλος (Επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Ραβάνης, Κ. (επιμ.) (2001). Η μύηση των μικρών παιδιών στις Φυσικές Επιστήμες. Εκπαιδευτικές και διδακτικές διαστάσεις. Στο *Πρώτο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών στην Προσχολική Εκπαίδευση*, 10-12 Δεκεμβρίου 1999, Πάτρα. Εκδότης: Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών και Εφαρμογών (ΕΠΕΕ)/Πανεπιστήμιο Κρήτης

ΦΕΚ 303/τ. Β' (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*

Χατζηδήμου, Δ. Χρ. (2012). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Αναζητήσεις, θέσεις και προτάσεις*. Στο Δ. Χατζηδήμου και Ε. Ταρατόρη (Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1: Εκπαιδευτικά Υλικά που υπάρχουν στην αγορά, με γνωστικό αντικείμενο τη Γεωγραφία, και απευθυνόμενα σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

- Τίτλος: «Προορισμός: Πλανήτης Γη»
- Συγγραφείς: Jo Nelson, Tom Clohosy Cole
- Εκδόσεις: ΙΚΑΡΟΣ
- Α' Έκδοση: 2018
- Μετάφραση: Ηλίας Μαγκλίνης
- Ηλικία: από 7 ετών
- Σελίδες: 40



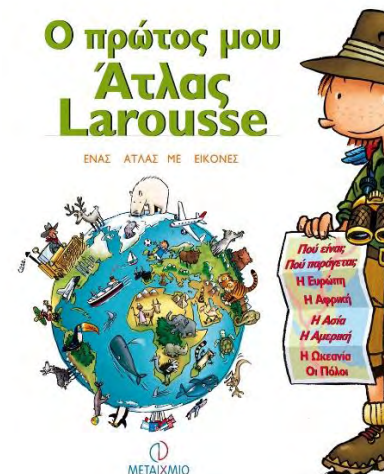
- Τίτλος: «Νέος πλήρης σχολικός άτλαντας Ευρώπης και Ηπείρων»
- Συγγραφείς: Picthall Chez, Gunzi Christiane
- Εκδόσεις: Σαβάλας
- Α' Έκδοση: 2009
- Ηλικία: από 11 ετών
- Σελίδες: 72



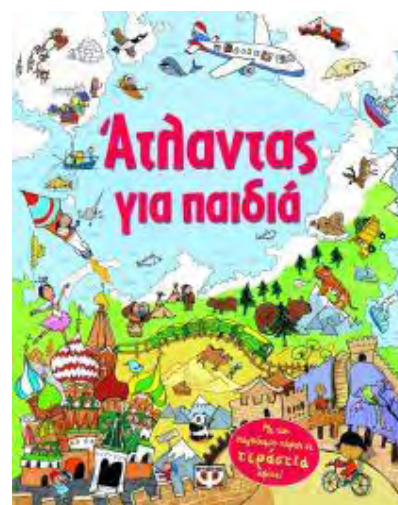
- Τίτλος: «Ο πρώτος μου Άτλας»
- Συγγραφέας: Ανίτα Γκανέρι
- Εκδότης: Susaeta
- Α' Έκδοση: 2018
- Μετάφραση: Εύη Κουδούνα - Κατερίνα Καρόγιαννη
- Εικονογράφηση: Sara Lynn Cramp
- Ηλικία: από 7 ετών
- Σελίδες: 64



- Τίτλος: «Ο ΠΡΩΤΟΣ ΜΟΥ ΑΤΛΑΣ LAROUSSE - ΕΝΑΣ ΑΤΛΑΣ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ»
- Εκδόσεις: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ
- Α' Έκδοση: 2002
- Μετάφραση: Βενετσάνος Μάνος
- Προτεινόμενες ηλικίες: 6-9 ετών
- Σελίδες: 162



- Τίτλος: ΑΤΛΑΝΤΑΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ
- Συλλογικό Έργο
- Εκδόσεις: Ψυχογιός
- Α' Έκδοση: 2009
- Μετάφραση : Σοφία Παχή
- Προτεινόμενες ηλικίες: 5-8 ετών
- Σελίδες : 16



- Τίτλος: «Το μεγάλο βιβλίο των απαντήσεων - Ο πλανήτης μας»
- Συλλογικό Έργο / Διαδραστικό
- Εκδόσεις: Διόπτρα
- Α' Έκδοση: 2017
- Μετάφραση: Έλενα Κατσαίτη
- Επιμέλεια: Ιουλιάννα Πανίδη
- Ηλικία: από 3 ετών
- Σελίδες: 14



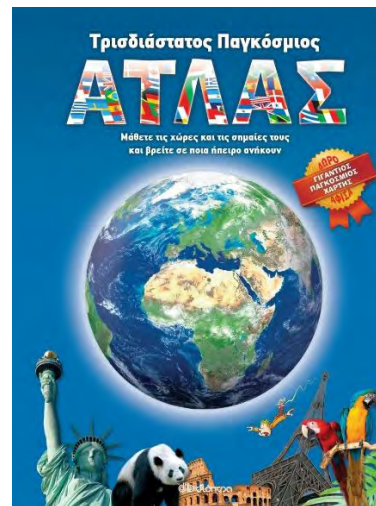
- Τίτλος: «Ανακαλύπτω τον Κόσμο»
- Συλλογικό Έργο
- Σειρά: Μικροί εξερευνητές
- Βιβλίο δραστηριοτήτων με κρυμμένες εικόνες
- Εκδόσεις: Χάρτινη Πόλη
- Α' Έκδοση: 2018
- Εικονογράφηση: Sonia Baretta
- Προτεινόμενες ηλικίες: 3 – 6 ετών
- Σελίδες: 14



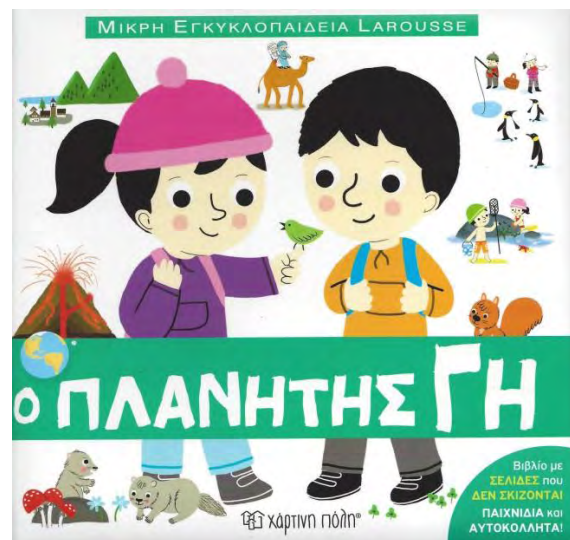
- Τίτλος: «Υπέροχος κόσμος»
- Συλλογικό Έργο
- Σειρά: Ατλαντας για παιδιά
- Εκδόσεις: Διόπτρα
- Α' Έκδοση: 2017
- Μετάφραση και Επιμέλεια: Τατιάνα Γαλάτουλα
- Σελίδες: 48



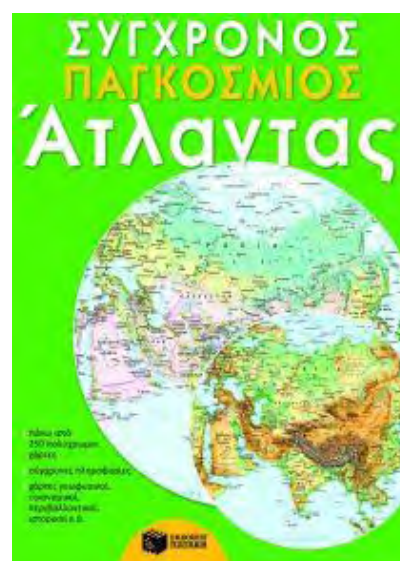
- Τίτλος: «Τρισδιάστατος Παγκόσμιος Άτλας»
- Συλλογικό έργο
- Εκδόσεις: Διόπτρα
- Α' Έκδοση: 2017
- Μετάφραση: Ιλάειρα Διονυσοπούλου
- Ηλικία: από 6 ετών
- Σελίδες: 24



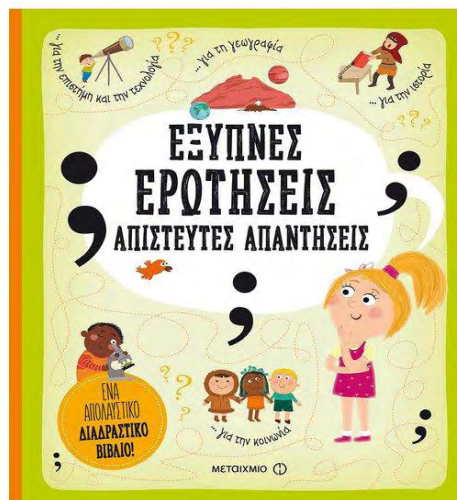
- Τίτλος: «Ο ΠΛΑΝΗΤΗΣ ΓΗ»
- Συλλογικό Έργο / Σειρά: Μικρή Εγκυκλοπαίδεια Larousse
- Συγγραφέας: Sophie Crepon
- Εκδότης: Χάρτινη Πόλη
- Α' Έκδοση: 2018
- Εικονογράφηση: Melanie Combes
- Προτεινόμενες ηλικίες: 3 – 6 ετών
- Σελίδες: 36



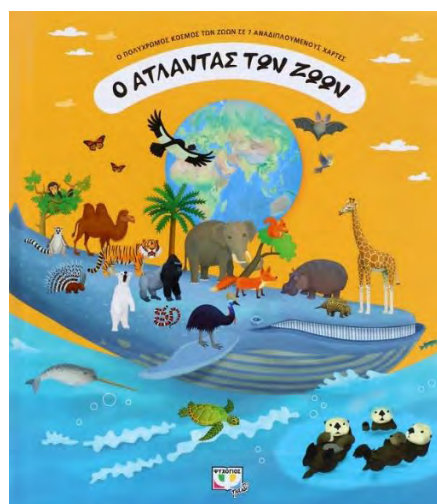
- Τίτλος: «Σύγχρονος παγκόσμιος άτλαντας»
- Συλλογικό Έργο / Σειρά βιβλίου: Βιβλία για την Εκπαίδευση
- Εκδόσεις: Πατάκη
- Α' Έκδοση: 2011
- Σελίδες: 152



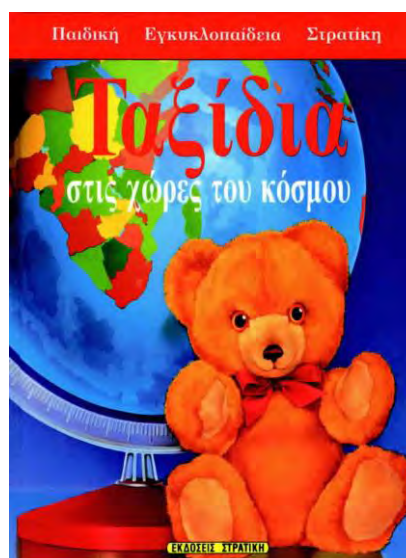
- Τίτλος: «Εξυπνες ερωτήσεις - Απίστευτες απαντήσεις»
- Συγγραφέας: Makovska Tereza, Hanackova Pavla
- Εκδόσεις: Μεταίχμιο
- Α' Έκδοση: 2019
- Μετάφραση: Ειρήνη Παϊδούση
- Διαδραστικό
- Ηλικία: από 5 ετών
- Σελίδες: 18



- Τίτλος: «Ο Άτλαντας Των Ζώων», Ο Πολύχρωμος Κόσμος Των Ζώων σε 7 Αναδιπλούμενους Χάρτες
- Συγγραφέας: ΤΟΥΜΑ ΤΟΜΑ
- Εκδόσεις: Ψυχογιός
- Α' Έκδοση: 2015
- Μετάφραση: Σοφία Παχή
- Ηλικία: από 5 ετών
- Σελίδες: 26



- Τίτλος: «Ταξίδια στις χώρες του κόσμου»
- Συγγραφείς: Anna Casalis, Alessandra Pugassi
- Σειρά: Παιδική Εγκυκλοπαίδεια Στρατική
- Εκδόσεις: Στρατική
- Α' Έκδοση: 1994
- Μετάφραση: Β. Κοχλατζής
- Σελίδες: 95



- Laugh & Learn:
Εκπαιδευτική Υδρόγειος
- Εταιρία: Fisher Price
- Ηλικία: 18 μηνών και άνω



- Learning Tube:
Οι Σημαίες Του Κόσμου
- Εταιρία: ΚΤΟΥΖ
- Ηλικία: 3 ετών και άνω



Παράρτημα 2: Το παραγόμενο εκπαιδευτικό υλικό της παρούσας εργασίας.





Το ταμπλό του επιτραπέζιου παιχνιδιού – ο χάρτης της Ευρώπης και οι πίνακες με τις χώρες.

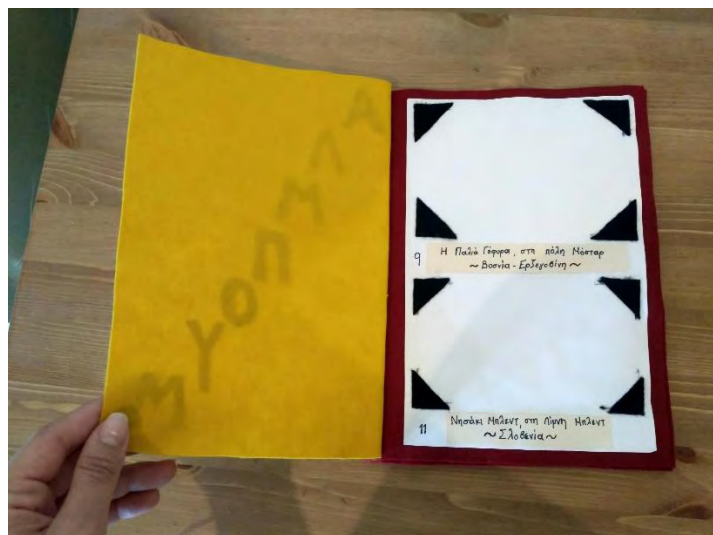
Τα επτά πόνια, τα δύο ζάρια και οι κάρτες του παιχνιδιού.



Το βιβλίο

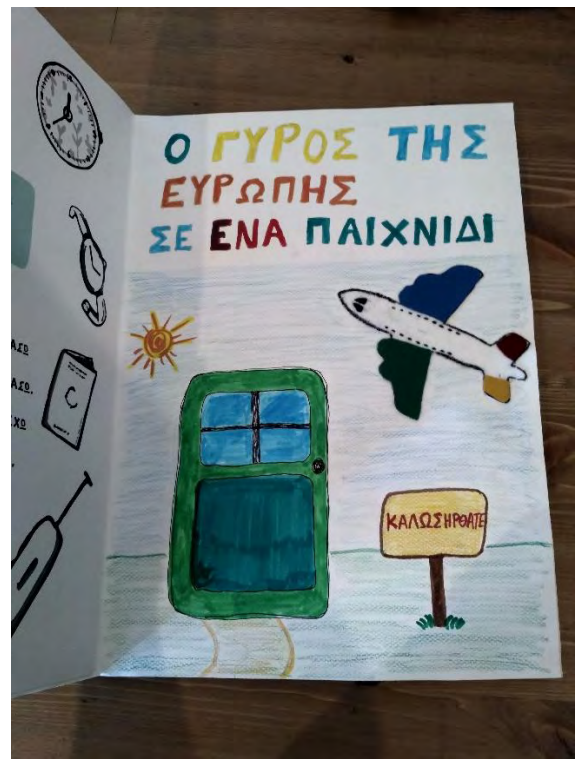


Το άλμπουμ



Παράρτημα 3: Η ιστορία του Μορφέα, του παππού και της γιαγιάς, στην αρχή του βιβλίου.





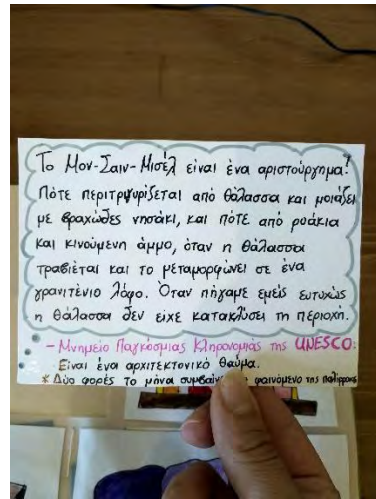
Παράρτημα 4: Οι ξεχωριστές ενότητες του βιβλίου (+ παραδείγματα για το τρόπο με τον οποίο τα παιδιά συλλέγουν τις πληροφορίες μέσα από αυτές).

Το σαλόνι του σπιτιού, μέσα στο οποίο έχουν χαθεί οι φωτογραφίες.

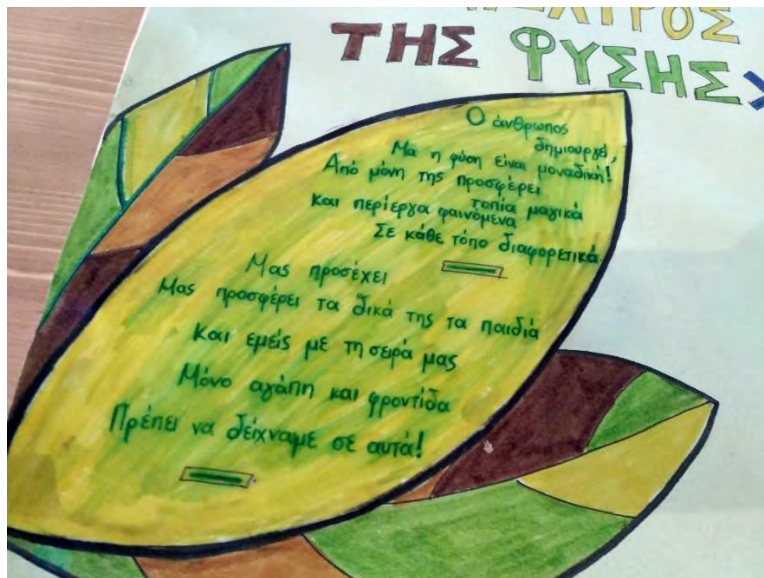


Παράδειγμα - Βήματα





«Ο θησαυρός της φύσης»





Παράδειγμα - Βήματα



ΝΟΡΒΗΓΙΑ-Φιόρδ

Η εποχή των παγετώνων & η δημιουργία νέων τόπων






Πριν χιλιάδες χρόνια, μετά τη τελευταία εποχή των παγετώνων, οι παγοί έλυσαν και το νερό της θάλασσας πλημμύρισε τις κοιλάδες ορεινών περιοχών. Έτσι, δημιουργήθηκαν τα φιόρδ, ποζήλοκοι δακτυλοειδή κάλπαι με μεγάλη εισχώρηση στη στεριά.

→ Στις άπυκτες ακτές της Νορβηγίας έχουν δημιουργηθεί τα πιο όμορφα φιόρδ.

ΕΛΛΑΔΑ-Ηλιά

Μόνο αγνή και φρενήρια Πρέσα να δένονται σε αυτιά!






Σήμερα με την αρραία ελληνική παράδοση η πρώτη ελιά φυτεύτηκε από τη θεά Αθήνα στην Ακρόπολη. Έχει τις ρίζες της στην Ελλάδα με αίμα και σήμερα σπέρνει ευμβόλο της.

→ Η Πελοπόννησος γονιεύει να έρχεται πρώτη στην ελαιοπαραγωγή.

ΚΡΟΑΤΙΑ - Εθνικό πάρκο λίμνες Πλάιτβιτσε

Αυτό το πάρκο είναι από τα πιο όμορφα τοπία που θα συναντήσετε στη ζωή σου!




Αποτελείται από 16 λίμνες που συναντώνται και επικοινωνούν μεταξύ τους είτε από βράχους είτε με καταρράκτες, δημιουργώντας έτσι μια "ομάδα" λίμνων. Πρόκειται για ένα εθνικό οικοσύστημα με εξαιρετικά ενδιαφέροντα παύσα και κληροιά.

→ Αποτελεί Μνημείο Παγκόσμιας Κληρονομιάς της UNESCO

ΕΛΒΕΤΙΑ-Άλπεις

ΕΛΒΕΤΙΑ-Άλπεις

Η λέξη "Άλπεις" σημαίνει αυτιά και υποδηλώνει πως είναι βραχίολο!

Οι Άλπεις είναι σύστημα ορεινών στης Ευρώπης. Οι Ελβετικές Άλπεις ξεκινούν για τα παράλια της χώρας το εντυπωσιακό φυσικό τοπίο και το πιστό του σι.

→ Οι Άλπεις χωρίζονται γενικά στις Δυτικές και τις Ανατολικές Άλπεις. Περνούν μέσα από τη Σλοβενία, την Αυστρία, το Λιχτενστάιν, την Ελβετία, την Ιταλία, το Μονακό, τη Γερμανία και τη Γαλλία.

ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ-Παραλία Αλιζαντέ

Παραλία με απόλυτα υπέροχους σχηματισμούς. Στη νότια Πορτογαλία για όλη υπέροχη μοναξιά!!



Στη νότια Αλιζαντέ στη νότια Πορτογαλία, το κοίλο είναι ρομβοειδές σχήματος, με πολλαπλούς σπηλιές, επιπέδους, θύλακες και σπηλιές που είναι διακοσμημένα με το σχήμα του κήλου.

→ Η Μικροκλίμα για αυτή τις πιο όμορφες παραλίες στην Ευρώπη. Ο σχηματισμός είναι γύρω σε ένα απομονωμένο σπήλαιο με θρυμματισμένο πέπλο και αμύδαλα.

Ολλανδία-Ανεμόμυλοι (αυτιά)

Στη Ολλανδία ένα από τα 1000 ανεμόμυλους, οι πιο παλιές ανεμόμυλοι αποκατασκευασμένοι (19 ανεμόμυλοι) βρίσκονται στο χωριό Κιτενχάρκ και αποτελούν Μνημείο Παγκόσμιας Κληρονομιάς της UNESCO

→ Οι ανεμόμυλοι είναι και είναι παλιές λιπαρές για η δύστηνη τους δραστηριότητα είναι η παραγωγή ενέργειας - Ορεινή Ελλάδα στη Πορτογαλία

ΛΕΤΟΝΙΑ-Οικολογικός Παράδεισος

«Η ζωή στη φύση είναι κορυφαία πράξη»

Είστε ένας Απέναντι απεικονιστικός για την φύση τη φύση των ανέμων ένα άσπασ, τη "Πολύ του Άλπος" στις τον ορεινές, είναι πρωταρχικό οικολογικό παράδεισο




→ Ομοίως θέλει να έχει εκεί να φύγει να ανακαλύψει ορισμένους κανόνες οικολογικής συνείδησης



Ερευνάται στο χωριό Κιτενχάρκ και αποτελεί Μνημείο Παγκόσμιας Κληρονομιάς της UNESCO

→ Οι ανεμόμυλοι είναι και είναι παλιές λιπαρές για η δύστηνη τους δραστηριότητα είναι η παραγωγή ενέργειας - Ορεινή Ελλάδα στη Πορτογαλία

ΛΕΤΟΝΙΑ-Οικολογικός Παράδεισος

«Η ζωή στη φύση είναι κορυφαία πράξη»

Είστε ένας Απέναντι απεικονιστικός για την φύση τη φύση των ανέμων ένα άσπασ, τη "Πολύ του Άλπος" στις τον ορεινές, είναι πρωταρχικό οικολογικό παράδεισο


→ Ομοίως θέλει να έχει εκεί να φύγει να ανακαλύψει ορισμένους κανόνες οικολογικής συνείδησης

και το νερό του κρύου νερού... δημιουργήθηκαν τα φιόρδ, ποζήλοκοι δακτυλοειδή κάλπαι με μεγάλη εισχώρηση στη στεριά.

→ Στις άπυκτες ακτές της Νορβηγίας έχουν δημιουργηθεί τα πιο όμορφα φιόρδ.

ΙΣΛΑΝΔΙΑ-Θερμοπηκτές

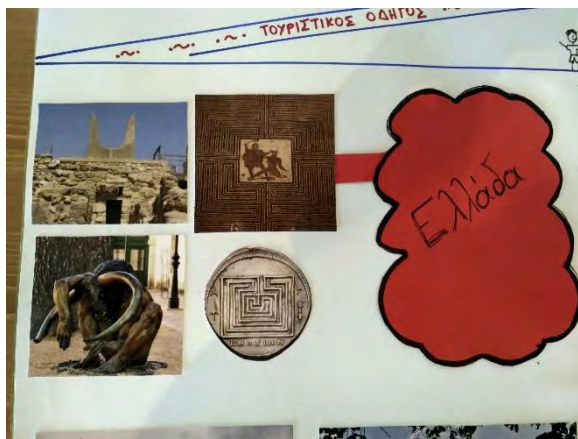
Ένα από τα πιο όμορφα και εντυπωσιακά τοπία της φύσης που θα συναντήσετε στη ζωή σου!



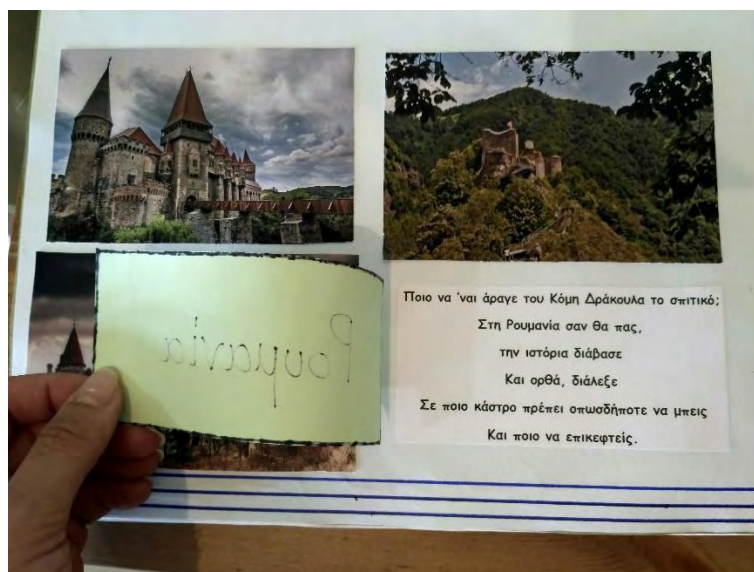
Οι Θερμοπηκτές είναι ένα είδος θέρμη πηχιά που περιλαμβάνει «θερμοπηκτές» και εκτοξεύουν σπύρες θερμού νερού. Το θερμό νερό ανέρχεται από τα έγκατα της γης: η θερμότητα ανδάνει, παραρρηχεται στην πιο ασφάλεια η ρετινιά του νερού.

→ Ο Θερμοπηκτικός Γαϊόρ, ο μεγαλύτερος, βρίσκεται στην Ισλανδία

«Τουριστικός Οδηγός για Παιδιά»



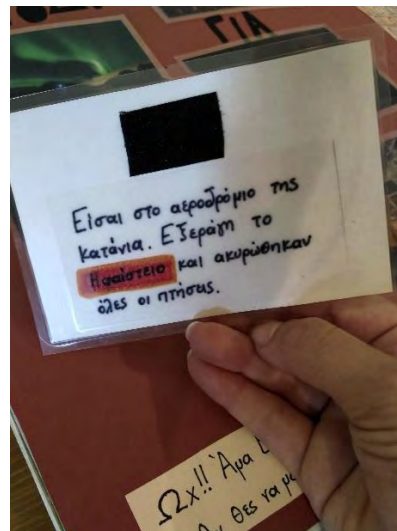
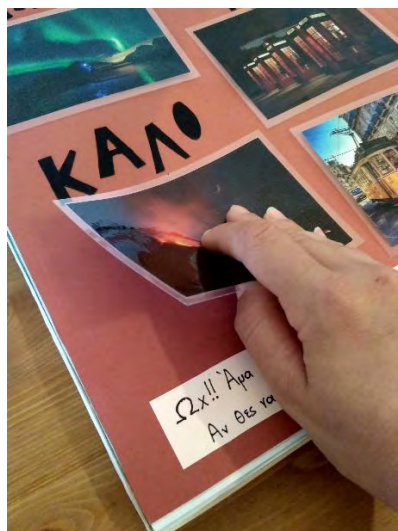
Παράδειγμα - Βήματα



«Κάθε εμπόδιο για καλό»



Παράδειγμα - Βήματα



Παράρτημα 5: Το παιχνίδι με τα μνημεία και τις σημαίες, στο τέλος του βιβλίου.



Παράρτημα 6: Ο παγκόσμιος χάρτης με τις αποσπώμενες ηπείρους (σε μορφή παζλ).



Παράρτημα 7: Η πιλοτική εφαρμογή του υλικού στο Νηπιαγωγείο και τη Γ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου.



